

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE PSICOLOGIA

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación



**FAMILIAS DE NIÑOS CON TALENTO ACADÉMICO:
UNA EXPERIENCIA EN CHILE A TRAVÉS DE ESCUELA
PARA PADRES**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR**

Mirra Raglianti Hidalgo

Bajo la dirección del doctor

Luis Fernando Vilchez Martín

Madrid, 2009

- **ISBN: 978-84-692-8582-4**

Universidad Complutense de Madrid

Facultad de Psicología

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación



TESIS DOCTORAL

**Familias de niños con talento académico:
Una experiencia en Chile a través de escuela para
padres**

Mirra Raglianti Hidalgo
Licenciada en Psicología

Director: Luis Fernando Vilchez Martín

Septiembre 2009

Gracias a todos aquellos que creyeron en mí, me apoyaron, me ayudaron y me estimularon para llegar hasta aquí. Principalmente a Sylvia, Humberto y Gianco.

Agradezco a Luis Fernando Vilchez, mi director de tesis.

Y por supuesto, a mis “musas y musos inspiradores”:

Carolina, Marcelo, Juana, Magaly, Zidalia, Lidia, Irma, Elsa, Cecilia L., Marcela, Cecilia M., Ruth, Alicia M., Mario, Mirta, Alicia O., Jorge, Herminia, Doris, Margarita, Jacqueline, Ramona, Guadalupe, Lila, Ana, Octavio, María y Luis.



INDICE

I.	PRIMERA PARTE. FUNDAMENTACIÓN CIENTÍFICA	... 14
	Introducción	... 14
	CAPÍTULO 1. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA Y OBJETIVOS DE LA TESIS	... 15
	Importancia del tema elegido	... 15
	Punto de partida	... 18
	Objetivos de la tesis	... 23
	CAPÍTULO 2. ANTECEDENTES TEÓRICOS	... 25
2.1	Inteligencia y talento	... 27
	2.1.1 Definición de inteligencia	... 27
2.1.2	Definición de talento	... 28
	2.1.3 Factores o catalizadores en el desarrollo del talento	... 33
2.1.4	Modelos de talento	... 34
2.2	Características del niño talentoso	... 37
	2.2.1 Mitos, prejuicios y creencias erróneas	... 37
	2.2.2 Desarrollo físico y motor	... 39
	2.2.3 Desarrollo social	... 40

2.2.4	Desarrollo afectivo y emocional	...	41
2.2.5	Desarrollo cognitivo	...	44
2.2.6	Desarrollo moral	...	45
2.2.7	Asincronía en el desarrollo	...	45
2.2.8	Vulnerabilidades y dificultades del niño talentoso	...	47
2.3	Características del adolescente talentoso	...	51
2.3.1	Adolescencia	...	51
2.3.2	Problemas comunes de la adolescencia	...	53
2.3.3	Adolescencia y talento	...	55
2.3.4	Vulnerabilidades y dificultades del adolescente talentoso	...	57
2.4	Familia	...	62
2.4.1	El concepto de familia	...	62
2.4.2	Funciones de la familia	...	64
2.4.3	Ideologías familiares sobre la educación infantil	...	67
2.4.4	Estrategias de educación y construcción de valores	...	72
2.4.5	Estimulación cognitiva en la familia	...	76
2.5	Talento y familia	...	78
2.5.1	Creencias y preocupaciones de los padres	...	79
2.5.2	Características familiares asociadas al talento	...	84
2.5.3	Ambientes familiares de riesgo	...	89

2.6	Necesidades de los padres	...	93	
2.6.1	Necesidades de los padres ante la educación de sus hijos	...	94	
2.6.2	Necesidades de los padres de niños talentosos	...	97	
2.7	Escuela para padres: Alternativa de información y orientación	...	100	
2.7.1	Objetivos y funciones del asesoramiento familiar	...	101	
2.7.2	Modelos y niveles de trabajo con padres	...	103	
2.7.3	Aprendizaje cooperativo	...	106	
2.7.4	Escuela para padres	...	107	
2.7.5	Programas de formación para padres de niños talentosos	...	110	
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA			...	113
3.1	La metodología de investigación	...	114	
3.1.1	La investigación cualitativa	...	115	
3.1.2	La investigación cuantitativa	...	118	
3.1.3	El debate cualitativo – cuantitativo	...	120	
3.1.4	El consenso ante el debate	...	122	
3.1.5	La investigación evaluativa	...	124	

3.2	El diseño de investigación	...	128
3.2.1	Tipos de diseño en investigación		... 129
3.2.2	El diseño de la presente investigación		... 132
3.2.3	El muestreo en investigación	...	134
3.2.4	Técnicas e instrumentos	...	136
3.2.4.1	Escala Likert de evaluación		... 138
3.2.4.2	El cuestionario	...	141
3.2.4.3	El grupo de discusión o grupo focal		... 144
3.2.4.4	La técnica Delphi	...	149
3.2.4.5	La entrevista	...	155

II.	SEGUNDA PARTE. ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN Y RESULTADOS	...	159
	Introducción	...	159
	CAPÍTULO 4. ETAPA 1: TALLER DE PADRES	...	160
4.1	Planteamiento	...	160
4.2	Diseño	...	162
4.3	Aplicación	...	165
	CAPÍTULO 5. ETAPA 2: EVALUACIÓN DEL TALLER	...	176
5.1	Evaluación continua de los participantes a través de un cuestionario	...	176
5.1.1	Planteamiento	...	176
5.1.2	Diseño y participantes	...	176
5.1.3	Aplicación	...	177
5.1.4	Análisis y resultados	...	178
5.2	Evaluación a corto plazo de los participantes a través de dos grupos focales	...	190
5.2.1	Planteamiento	...	190
5.2.2	Diseño y participantes	...	191
5.2.3	Aplicación	...	192
5.2.4	Análisis y resultados	...	193

5.3	Evaluación de los jueces externos. Profesionales de las áreas de psicología y educación que evaluaron el programa a través de un cuestionario	... 202
5.3.1	Planteamiento	... 202
5.3.2	Diseño y participantes	... 202
5.3.3	Aplicación	... 206
5.3.4	Análisis y resultados	... 207
5.4	Evaluación de los jueces expertos. Profesionales en el área del talento que evaluaron el programa a través de la técnica Delphi	... 215
5.4.1	Planteamiento	... 215
5.4.2	Diseño y participantes	... 216
5.4.3	Aplicación	... 218
5.4.4	Análisis y resultados	... 218
5.5	Evaluación a medio plazo de los participantes a través de entrevistas en profundidad	... 226
5.5.1	Planteamiento	... 226
5.5.2	Diseño y participantes	... 227
5.5.3	Aplicación	... 228
5.5.4	Análisis y resultados	... 228
	5.5.4.1 Utilidad del taller	... 230
	5.5.4.2 Estrategias de educación aprendidas en el taller	... 237
	5.5.4.3 Limitaciones del taller	... 240
	5.5.4.4 Preocupaciones y temores de los padres respecto de sus hijos talentosos	... 241

5.6	Evaluación post test de necesidades	...	244
5.6.1	Planteamiento	...	244
5.6.2	Diseño y participantes	...	245
5.6.3	Aplicación	...	246
5.6.4	Análisis y resultados	...	247
CAPÍTULO 6. ETAPA 3: ANÁLISIS DE LAS IDEAS Y ESTRATEGIAS DE EDUCACIÓN DE LOS PADRES DE NIÑOS CON TALENTO ACADÉMICO			... 250
6.1	Ideas sobre educación de padres de niños con talento académico (anteriores a la realización del taller)	...	250
6.2	Estrategias de educación de padres de niños con talento académico (anteriores a la realización del taller)	...	267

III. TERCERA	PARTE. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS	... 280
Introducción	...	280
CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES	...	281
7.1	A partir de los objetivos de la tesis	... 281
7.2	A partir de las ideas y estrategias de educación en las familias de niños con talento académico	... 285
7.2.1	Educación con límites y reglas flexibles	... 286
7.2.2	Educación con responsabilidades	... 287
7.2.3	Educación con el ejemplo	... 288
7.2.4	Educación en palabras	... 289
7.2.5	Educación en valores	... 289
7.2.6	Educación con derechos	... 290
7.2.7	Educación familiar y educación escolar	... 291
7.2.8	Estrategias de educación familiar	... 291

CAPÍTULO 8. PROPUESTA Y REDISEÑO DE UNA ESCUELA PARA PADRES DE NIÑOS CON TALENTO ACADÉMICO			...	295
8.1	Justificación	...		295
8.2	Objetivos	...		296
8.3	Participantes	...		297
8.4	Metodología	...		297
8.5	Temas surgidos	...		298
8.6	Cronograma	...		300
8.7	Evaluación del taller	...		301
CAPÍTULO 9. PROPUESTAS DE OTRAS LÍNEAS DE ACCIÓN EN CHILE			...	303
9.1.	Incorporación de las familias en comisiones de trabajo para el desarrollo del estudio y el abordaje del talento	...		303
9.2	Desarrollo de un sistema de detección temprana del talento académico	...		305
IV.	CUARTA PARTE.	BIBLIOGRAFÍA	...	308
V.	QUINTA PARTE.	ANEXOS	...	324

Anexo 1.	Cuestionario de evaluación de necesidades para padres de niños con alta capacidad intelectual ...	326
Anexo 2.	Proceso de construcción del cuestionario de evaluación de necesidades de padres ...	330
Anexo 3.	Cuestionario de evaluación continua ...	338
Anexo 4.	Pauta para la realización de los grupos focales ...	342
Anexo 5.	Cuestionario para jueces externos ...	346
Anexo 6.	Cuestionario para jueces expertos ...	352
Anexo 7.	Pauta para entrevista a los padres ...	356
Anexo 8.	Transcripción de grupos focales 1 y 2 ...	360
Anexo 9.	Resumen de la etapa 1 Delphi ...	400
Anexo 10.	Transcripción de las entrevistas a padres ...	410
Anexo 11.	Manual de padres ...	512
Anexo 12.	Actividades del taller de padres ...	580
Anexo 13.	Sugerencias de los jueces expertos a través de los cuestionarios ...	594
Anexo 14.	Dimensiones que conforman el cuestionario de evaluación de necesidades ...	604

PRIMERA PARTE. FUNDAMENTACIÓN CIENTÍFICA

Introducción

En el presente documento, que expone mi tesis de doctorado en Psicología, se dan a conocer los resultados de un taller de información y formación destinado a padres y madres de niños con talento académico, quienes participan en un programa de desarrollo de talentos en Santiago de Chile.

Este taller se llevó a cabo bajo la forma de escuela para padres entre Noviembre y Diciembre del año 2005. Se trató de una instancia que permitió responder a las carencias de información y formación, que los mismos padres habían reconocido en una evaluación realizada previamente a la puesta en marcha de la escuela de padres, y a partir de la cual se diseñó la misma.

Este taller fue evaluado a corto y medio plazo por los mismos participantes, así como también por jueces externos a su desarrollo y jueces expertos en temas de educación y de talento.

A partir de la evaluación realizada, se obtuvo importantes sugerencias para la mejora del taller y se logró conocer algunas características de las familias de niños talentosos chilenos, así como sus ideas y estrategias de educación.

El tema de mi tesis responde a una necesidad creciente en mi país, la cual dice relación con el conocimiento y la formación de las familias que cuentan entre sus miembros con un hijo talentoso. Lo anterior se justifica con el hecho de que el estudio y el abordaje del talento académico infantil es un tema reciente en Chile, que ha cobrado relevancia en la última década y que no ha desarrollado aún una línea de investigación sistemática en el ámbito familiar.

CAPÍTULO 1. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA Y OBJETIVOS DE LA TESIS

1.1 Importancia del tema elegido

En Chile a partir del año 2000, el sistema educativo ha comenzado a incorporar la noción de educación diferenciada, teniendo en cuenta las diversas necesidades educativas especiales. Ha ido desarrollando oportunidades para estudiantes con trastornos específicos de aprendizaje, con dificultades o con impedimentos físicos e n general y para aquellos, que por algún motivo, se encuentran en una condición en la que el pleno desarrollo de su capacidad de aprendizaje se ve interferido.

A pesar de estas nuevas políticas educativas, aún no se ha creado una explícita y sistemática en torno al subgrupo de niños que presenta altas capacidades e interés por aprender más: los niños y niñas con talento académico.

Como una medida de emergencia, y para hacer frente a esta carencia, el Ministerio de Educación chileno deja la toma de decisiones respecto de cómo actuar con estos alumnos, en manos de cada establecimiento educativo, el cual está autorizado a redefinir el currículum para sus alumnos más aventajados de la manera que estime conveniente. Es decir, no se ha sistematizado aún una estrategia a nivel nacional para abordar la educación de los niños con talento académico.

En un esfuerzo por brindar una oportunidad sistemática en el desarrollo de las capacidades de un grupo minoritario, que se encuentra en el extremo superior de la curva de distribución de habilidades intelectuales o cognitivas, los talentos académicos, el Centro de Estudios y Desarrollo de Talentos de la Pontificia Universidad Católica de Chile, ofrece desde hace ocho años un programa educativo complementario al sistema escolar formal: el programa PENTA – UC.

Las bases teóricas de este programa sostienen que para fomentar el desarrollo de los talentos académicos, es necesario crear un sistema de identificación que permita reconocer a los niños y jóvenes con talento, para lo cual se deben diseñar estrategias de identificación a nivel familiar y escolar (Bralic y Romagnoli, 2000).

Se deben fomentar también, desde las universidades, líneas de investigación sobre las características cognitivas, emocionales, sociales y familiares de los niños y jóvenes con talento, con el fin de obtener un panorama rico y completo. Esto permitiría luego la creación de programas que les ofrezcan una educación que atienda sus características personales y sus necesidades particulares de aprendizaje (Op. cit.).

A pesar de que la existencia de I PENTA - UC en Chile ha paliado en parte las carencias de información y formativas de estos niños y de sus padres, ha generando un espacio para fomentar el talento en los niños, ha promovido encuentros y charlas ocasionales para los padres, no se ha establecido todavía ninguna línea de trabajo sistemático con ellos: las madres y padres de los niños talentosos.

Lo anterior permite concluir que no existe en el país ninguna instancia que cubra, de manera constante y sistemática, las necesidades de información y formación de estas madres y padres, que aborde sus miedos y preocupaciones.

Ante esta realidad, los resultados obtenidos por la escuela para padres aquí expuesta, se plantean como un aporte teórico a la incipiente investigación chilena en el área relacionada con el conocimiento de las características, necesidades, preocupaciones y dificultades relativas a la educación familiar y escolar de los niños talentosos, así como también al conocimiento de las ideas y estrategias de educación llevadas a cabo por los padres en el ámbito familiar, las cuales han colaborado en la manifestación y el desarrollo del talento en sus hijos.

Por otro lado, la escuela de padres propuesta es en sí misma un aporte práctico para la capacitación de madres y padres de niños con talento académico de mi país y ofrece una alternativa para un trabajo sistemático de formación, para ser llevada a cabo a partir de las propias necesidades expresadas por dichas familias.

1.2 Punto de partida

La investigación actual se llevó a cabo en torno a las necesidades y creencias sobre la educación que tienen padres y madres de alumnos con talento académico, que participan de un programa de desarrollo de talentos en Chile: el PENTA – UC.

El punto de partida lo constituyó una evaluación de necesidades de formación e información realizada en un estudio anterior con el mismo grupo de participantes, en el que se propuso el programa que aquí se expone, es decir, el diseño, puesta en marcha y evaluación de un taller, tipo escuela para padres, en el que se abordarían temas acordes con las necesidades obtenidas en aquella ocasión. De este modo, surge la urgencia de responder a las necesidades explícitas por los padres consultados, de manera participativa y significativa.

Antes de comenzar a exponer lo que fue el taller de padres, sus objetivos, marco teórico y evaluación, se presenta a continuación una breve reseña de lo que fue el estudio relativo a la evaluación de necesidades¹.

Dicha evaluación se realizó con un grupo de 253 padres y madres cuyos hijos participaban en el programa de desarrollo de talentos antes mencionado, de los cuales 161 eran padres antiguos en el programa y 92 padres de niños recién ingresados.

Se llevó a cabo entre Agosto del año 2004 y Marzo del 2005, y estuvo constituida por dos estudios; el primero, un estudio comparativo de necesidades entre padres de alumnos nuevos y antiguos del programa; y el segundo, un estudio enfocado a conocer las necesidades de padres de niños con talento académico.

¹ Raglianti, M. (2005). Examen de suficiencia investigativa DEA. Facultad de Psicología. Universidad Complutense de Madrid. Documento no publicado.

El instrumento utilizado fue construido y validado especialmente para a aquella ocasión, cuya versión final obtuvo resultados óptimos de discriminación y fiabilidad, logrando un alfa final de 0.89. De este modo, se construyó el Cuestionario de Evaluación de Necesidades para Padres de Niños con Alta Capacidad Intelectual².

Dicho cuestionario es una escala tipo Likert compuesta por 40 reactivos que evalúan 9 dimensiones relacionadas con la posesión de información sobre la alta habilidad y necesidades de formación y orientación de los padres de niños talentosos. Estas dimensiones son:

- Creencias generales sobre el talento académico.
- Habilidades de búsqueda de información de los padres en el tema de la alta habilidad.
- Percepción sobre necesidades del niño talentoso en relación con la escuela.
- Habilidades parentales en establecer límites y permisos.
- Dificultades para ayudar académicamente al niño talentoso.
- Necesidad de información sobre alta capacidad.

² Anexo N° 1. Cuestionario de Evaluación de Necesidades para Padres de Niños con Alta Capacidad Intelectual. En documento no publicado. Examen de suficiencia investigativa DEA, Junio 2005. Universidad Complutense de Madrid.

-
- Necesidad de herramientas para la orientación vocacional del niño talentoso.
 - Necesidad de herramientas en el tema del adolescente.
 - Preocupaciones generales sobre la alta capacidad.

Los principales resultados de esta evaluación fueron:

- La totalidad de los padres consultados presentan un alto interés hacia una instancia formativa e informativa dirigida a sus necesidades.
- Padres y madres, tanto de niños nuevos como de niños antiguos en el programa, presentan las mismas necesidades de orientación e información tanto en el tema del talento, como de la etapa adolescente.
- Padres y madres, tanto de niños nuevos como de niños antiguos en el programa, presentan un mismo grado de interferencia por falsas creencias en el tema del talento.
- Dentro del grupo total de padres consultados, se observó que existe un subgrupo que maneja mucha información sobre la alta capacidad y de muy buena calidad, pero existe otro subgrupo que maneja muy poca información y de mala calidad. Estando la mayoría de los consultados en una situación en que manejan información media tanto en cantidad como calidad.

- Se advirtió la existencia de varios temas en los que la totalidad del grupo consultado reconoció como de alta prioridad en sus necesidades de información: el talento en general y su influencia dentro del grupo familiar, la inteligencia y una necesidad sentida de adquirir herramientas para la orientación vocacional del niño talentoso.
- También se advirtió la presencia de creencias erróneas respecto al diagnóstico e importancia de la estimulación del talento en los niños, la presencia de dificultades en las estrategias usadas por los padres para poner límites y dar libertad a sus hijos y la necesidad de adquirir herramientas para hablar de algunos temas.

Durante el análisis de los resultados de la evaluación de necesidades, llamó fuertemente la atención el hecho de que no se evidenciaron diferencias de necesidades de información entre padres cuyos hijos llevaban un año o más participando en el programa y padres de niños recién ingresados. La explicación supuesta fue que el programa no había desarrollado aún una línea sistemática de trabajo con las familias de los niños que participan en él. Este hecho evidenció la necesidad de establecer un trabajo serio y sistemático con las familias de los niños.

Por lo tanto, se propuso la realización de una escuela de padres orientada a los siguientes temas:

- Información general sobre la inteligencia y el talento.
- Reconocimiento de mitos, prejuicios y falsas creencias respecto a la alta capacidad.

-
- Propuesta y discusión de herramientas y estrategias para manejar situaciones conflictivas con los hijos talentosos.
 - Propuesta y discusión de herramientas y estrategias para manejar situaciones específicas, como la relación entre hermanos, los límites y permisos, la comunicación padres – hijos.
 - Propuesta y discusión de herramientas y estrategias para tratar temas de adolescentes, como las relaciones de pareja y amistad.

1.3 Objetivos de la tesis

Los objetivos de esta investigación dicen relación con proveer de herramientas teóricas y prácticas a padres y madres de niños y adolescentes con talento académico. Estas herramientas les permitirían enfrentarse a la tarea educativa y a situaciones familiares conflictivas, en un ambiente de tranquilidad, confianza y con un sentimiento de estar preparados para ello.

Se pretende que las familias asuman que los procesos educativos y el desarrollo de sus hijos están en estrecha relación con su propio desarrollo como familia, sus creencias, valores y modelos.

Más específicamente los objetivos, para esta tesis, fueron los siguientes:

- Diseñar, aplicar y evaluar una escuela para padres de niños con talento académico, posible de ser replicada con posterioridad con otro grupo de padres de características similares.
- Orientar el rol de los padres de niños con talento académico, teniendo en cuenta sus características y su etapa del ciclo vital.
- Proponer y discutir estrategias de afrontamiento y abordaje de distintas situaciones y problemas comunes a las familias de niños con talento académico.
- Recoger y sistematizar las estrategias de abordaje propuestas, ante situaciones difíciles a las que se enfrentan los padres de niños con talento.

-
- Proveer a madres y padres de un espacio de intercambio con otros que comparten la experiencia de ser madre o padre de un niño talentoso.
 - Evaluar el impacto del programa de formación, tanto a nivel del manejo de la información y el abordaje de situaciones específicas, como también a nivel de las creencias respecto a las influencias familiares sobre el proceso educativo y desarrollo de sus hijos.
 - Realizar una comparación de la información manejada por padres que asistieron al taller escuela para padres con aquellos que no asistieron.
 - Evaluar la instancia formativa (su estructura, contenido y atingencia) a través de diversas fuentes: padres participantes (corto y medio plazo), jueces expertos en temas de familia y alta capacidad y jueces externos.

CAPÍTULO 2. ANTECEDENTES TEÓRICOS

A propósito de los antecedentes teóricos, o marco teórico, Sabino (1992) propone que todo planteamiento de una investigación deba realizarse luego de haber hecho explícito lo que el investigador se propone conocer, siendo siempre necesario distinguir entre lo que se sabe y lo que no se sabe con respecto al tema investigado, con el fin de definir claramente la situación a investigar.

El mismo autor asegura que ningún hecho o fenómeno de la realidad puede abordarse sin una adecuada conceptualización, es decir, una aclaración y definición de los conceptos utilizados en dicha investigación, con el fin de unificar el vocabulario a utilizar. El investigador que se plantea un problema parte siempre de ideas o informaciones previas, de referentes teóricos y conceptuales, tengan éstos o no un carácter de finido y sistemático. Siendo, muchas veces, durante el proceso de investigación cuando se refinan y hacen más rigurosos los conceptos existentes (Sabino, 1992).

Teniendo en cuenta estas consideraciones y recordando el carácter dinámico del proceso investigador, es que el marco teórico, también llamado marco referencial, tiene como propósito dar a la investigación un sistema coordinado y coherente de conceptos y proposiciones que permitan abordar el tema. Se trata de integrar el problema dentro de un ámbito o donde éste cobre sentido, incorporando los conocimientos previos referentes al mismo y ordenándolos, de modo tal que resulten útiles en la tarea del investigador (Op.cit).

El objetivo principal del marco teórico es situar el fenómeno de estudio dentro de un conjunto de conocimientos que permitan orientar la búsqueda y ofrezcan una conceptualización adecuada de los términos que se utilizan. Por esta razón, el punto de partida para construir un marco de referencia lo constituye el conocimiento previo que se tiene de los fenómenos a abordar y los que se obtengan del trabajo de revisión bibliográfica. Evitando siempre las posibles confusiones y aclarando al lector los puntos de partida de la investigación, el sentido que se da a cada concepto, la relación

que se establece entre ellos, de acuerdo con los antecedentes existentes y con el problema a investigar (Sabino, 1992).

Por lo tanto, el siguiente marco presenta los principales aspectos que el cuerpo teórico y las investigaciones plantean respecto al talento, familia y necesidades de formación e información de madres y padres. Los objetivos son situarnos dentro de estos temas, conceptualizar la información que para esta tesis es de relevancia y facilitar la comprensión de la investigación que se presentará a continuación.

2.1 Inteligencia y talento

Para introducirnos en el mundo del talento académico y conocer a las personas talentosas, sus características, sus problemas, sus familias, et c., se considera necesario comenzar por una definición que ayude al lector a aclarar lo que, para esta investigación, se entiende como talento y su relación con la inteligencia.

En general, se define como talentosa a aquella persona que manifiesta un funcionamiento mental elevado, tanto a nivel cuantitativo como cualitativo y que además presenta una buena capacidad creativa y una motivación intrínseca para el aprendizaje (Benito, 1990).

La inteligencia ha sido, a lo largo de la historia, el criterio más utilizado para definir e identificar a las personas con talento (Bralic y Romagnoli, 2000). Es difícil pensar en alguien talentoso sin imaginarlo inteligente. Si bien la inteligencia no es el rasgo único y definitivo para ser talentoso, se sabe que es necesario un nivel más alto de inteligencia, que el de la media de la población, para poder desarrollar los dones y transformarlos en talento.

2.1.1 Definición de inteligencia

A principios del siglo XX, investigadores en el área de la inteligencia, como Binet y Terman, la concibieron como un factor innato, fijo, general y abstracto, o simplemente como una energía mental necesaria para realizar tareas, la cual se consideraba independiente del medio ambiente e imposible de ser desarrollada, es decir, como una habilidad que no podía ser modificada ni desarrollada.

Stern en 1912 acuñó el término Coeficiente Intelectual (o CI) como medida para la inteligencia. Basándose en este concepto y en el primer test de inteligencia creado en 1904 por Binet y Simon, Terman en 1916 crea la escala de inteligencia de Stanford – Binet, la más conocida en lo que a medir la inteligencia se refiere, y en la que se afirmaba que la inteligencia es un rasgo genéticamente determinado y estable a lo largo de la vida de una persona. Sin embargo, al final de sus estudios, Terman llegó a la conclusión de que existen otros factores como el medio ambiente y la personalidad, que pueden determinar si una persona logra, o no, tener éxito en la vida (Mönks y Mason, 1993).

El enfoque de la inteligencia que la reduce a habilidad es cognitivas, está siendo cuestionado por diversos autores y aunque el valor del CI es aún relevante como medida de talento en el campo de la investigación, ha ido cambiando lentamente y se ha comenzado a considerar a la inteligencia como una capacidad humana resultante tanto de factores genéticos como de las experiencias, aprendizajes y contextos en que se desarrollan las personas (Richert, 1997).

Esta concepción trasciende al modelo inicialmente aceptado, que hablaba de un cociente intelectual como factor único e inalterable, reconocido en todos los tests tradicionales de inteligencia y que no logra medir las competencias cognitivas de personas de nivel socioeconómico bajo o de etnias diferentes, sino que mide las habilidades de una cultura en particular. Hoy se sabe que las habilidades son dinámicas, es decir, que la gente puede crecer y cambiar, y que entre las personas existen diferentes potenciales intelectuales en distintas áreas.

2.1.2 Definición de talento

La idea de lo que es el talento académico también ha ido cambiando a lo largo del tiempo. Inicialmente se refirió a los adultos que habían alcanzado un rendimiento excepcional en un área, y cuando el concepto comenzó a aplicarse a niños se refirió al

porcentaje superior que había alcanzado éxito académico. Desde la década de los sesenta, el término se ha ido haciendo más complejo al incluir componentes no cognitivos (López, 2002).

En la práctica, el hecho de poseer o no un talento académico es un juicio relativo, ya que siempre se utiliza de forma comparativa. Incluso en la misma área, pueden ser denominados como sujetos talentosos niños de rendimientos diferentes, dependiendo del criterio de comparación que se utilice y del marco conceptual bajo el cual se le defina (Freeman, 1988).

En cuanto a la precisión del término y su diferenciación con otros, cada estudioso del tema lo llama de una u otra manera. Las autoras Pérez, Domínguez, López y Alfaro (2000), dicen que en el lenguaje coloquial suele emplearse mucho el término o “superdotado”, específicamente en España y otros países de habla hispana, hecho por el cual se hace necesario aclarar algunas inadecuaciones de su uso corriente.

La primera viene desde el origen del término que en inglés es “gifted”, palabra que hace referencia a un regalo o don, por lo que la traducción literal sería de “dotado” y no de “superdotado” (Op.cit).

La segunda inadecuación dice que es un término muy impreciso, o demasiado genérico, ya que se puede referir a una súper dotación en múltiples capacidades y que el término en sí no especifica “superdotado” en qué área (Op.cit).

Por último, y como tercera inadecuación, se refiere a que la palabra “superdotado” hace suponer que el talento es una capacidad completamente innata, que la persona nace siendo “súper”, suposición que limita la posibilidad de creer que el talento puede ser desarrollado. Sin embargo, en la actualidad se sabe que se nace con capacidades que, debidamente desarrolladas, se convertirán en habilidades superiores o talentos. Ante esta limitación del término, muchos autores han optado por utilizar otros términos

cargados e mocionalmente y más libres de prejuicio s, co n el fin de aproximarse al estudio de sus caract erísticas sin un sesgo p redeterminado y dar la posibilidad a l sujeto talentoso de no ser etiquetado (Op.cit).

Para los efectos de esta investigación, y a lo largo de todo su desarrollo, la autora se ha adscrito a esta postura utilizando términos como talento, alta capacidad, alta habilidad y dotación, como sinónimos.

Sin embargo, muchos otros autores siguen utilizando el término superdotado, entre ellos Castelló (1997) quien establece una diferencia entre la persona superdotada y la persona talentosa: la persona superdotada debe presentar un perfil de meseta o altiplano, es decir, todos los valores de su perfil deben poseer un 75% de competencia en todas las áreas académicas y no académicas. Por otro lado, el perfil de la persona talentosa se configura a partir de una o varias puntas muy destacadas.

En la actualidad, el concepto de talento se refiere al rendimiento superior de una persona en alguna área específica. Para la mayoría de los autores, se trata de una forma específica de alta habilidad, es decir, se presenta en una o varias áreas como la intelectual, creativa, científica, social, artística, ética, etc. (Sánchez y Flores, 2006).

El talento académico se refiere a un tipo particular de talento que se relaciona con las disciplinas del conocimiento escolar formal, o académico. Se advierte en la posesión de habilidades en un individuo que están sobre el promedio de su grupo de referencia, y que demuestra un desempeño destacado en una o más áreas de habilidad académica (Op. Cit).

Sánchez y Flores (2006) dicen que existe acuerdo entre los autores en que el talento académico es “un potencial individual para un desempeño excepcional en uno o más dominios” (pp.17). Y que se puede hablar de talento académico tanto para personas que presentan un talento general, es decir, con habilidad en todas las áreas de

conocimiento, y para personas con talentos específicos, en que sus habilidades se acotan sólo a un área de conocimiento.

Para Gagné (1985), el talento emerge progresivamente de una capacidad natural e innata (don) que ha sido sistemáticamente desarrollada y entrenada, es decir, un talento surge de un don bien desarrollado, y se conjugan en su desarrollo aspectos genéticos y ambientales.

Existe consenso entre los investigadores (Richert, 1997; Gardner, 1995; Renzulli, 1994; Sternberg, 1990; Gagné, 1985) en que el talento es un constructo en el que inciden factores que ayudan a predecirlo y a identificarlo, como la motivación hacia la tarea, la capacidad de esfuerzo, el autoconocimiento y el autocontrol que presente la persona.

En concordancia con la posibilidad de desarrollo del talento, tanto Marland (1971) como Kokot (1998) (ambos en Bralic y Romagnoli, 2000) plantean una definición en la que reconocen el talento potencial.

Para el primero, los niños talentosos serían aquellos que en virtud de sus habilidades logran un alto rendimiento, incluyendo a los que han demostrado sus habilidades potenciales en cualquiera de las siguientes áreas: habilidad intelectual general, aptitudes académicas específicas, pensamiento creativo o productivo, habilidad de liderazgo, artes visuales e interpretativas y habilidades psicomotoras.

Para Kokot (1998; en Bralic y Romagnoli, 2000), el niño talentoso poseería potencial latente o concreto para logros superiores cuando se lo compara con otros de su misma edad, experiencia y medio ambiente, en una o más áreas de valor para la cultura específica y donde la realización del potencial dependerá de factores como la naturaleza y la calidad de las relaciones del individuo con los aspectos de la realidad en el hogar, la escuela y la sociedad durante toda su vida.

Ambas definiciones reconocen la posibilidad de que una capacidad no llegue a manifestarse.

En cuanto al grado del talento, es decir, cuán talentoso es alguien, existe un acuerdo para definir que existen grados o niveles de talento. Sin embargo, este acuerdo no es tal al momento de distinguir tales grados o niveles (Bralic y Romagnoli, 2000). Los puntos de corte para demarcar cada grado encuentran mayor claridad en las teorías del talento que se apoyan en los test de CI, entre las cuales se aprecian coincidencias para determinar los límites entre una categoría y otra basándose en el promedio y la desviación standard, siendo 100 y 15, respectivamente (Gross, 1993; Silverman, 1989). Por ejemplo, la escala de Smith (1999, en Bralic y Romagnoli, 2000) o de Gagné (1993; en Bralic y Romagnoli, 2000).

Este último autor elabora una propuesta para determinar los distintos niveles de talento con el fin de resolver ambigüedades y discrepancias en sus distintas concepciones. Propone usar una zona umbral en lugar de un punto de corte preciso, tomando en cuenta la probabilidad de error en la medición. También sostiene que la prevalencia se hace tan baja en el rango superior a un CI de 160, que no requiere mayores subdivisiones para los puntajes más altos (Gross, 1993).

A continuación reflejamos la tabla de clasificación de niveles de talento de Gagné (1993, en Bralic y Romagnoli, 2000).

Tabla Nº 1: Niveles de Talento.

Nivel de talento	Desviación Standard	CI (umbral mínimo)	% de la población	Probabilidad de aparición
Básico	+1	+/- 112-115	15-20%	1 en 5 ó 6
Moderado	+2	+/- 125-130	2-4%	1 en 35
Alto	+3	+/- 140-145	.001-.003%	1 en 600
Extremo	+4	+/- 155-160	+/- .00002%	1 en 500.000

Gagné (1993, en Bralic y Romagnoli, 2000).

2.1.3 Factores o catalizadores en el desarrollo del talento

La discusión existente respecto a la naturaleza del talento académico parece haber llegado a un acuerdo en los últimos años. Los autores han asumido su carácter interaccional (Bralic y Romagnoli, 2000), el cual reconoce la existencia de un componente hereditario del talento, que requiere de instancias de estímulo ambiental para su actualización y desarrollo.

Por tanto, existe acuerdo en que la existencia del aporte genético es tan importante como la de un contexto adecuado que permita poner en marcha el desarrollo de la aptitud del individuo.

Para alcanzar un alto nivel de habilidad, los niños necesitan tanto de capacidad (habilidades innatas, herencia) como de oportunidades e incentivos, ya sea en términos de educación formal e informal, y/o de estímulo y refuerzo social. Entonces, el talento puede existir en forma latente o no manifiesto, o puede expresarse abiertamente.

Como se decía anteriormente, que el sujeto exprese su don y tenga la opción de convertirlo en talento, depende de factores personales y psicossociales estimulantes y favorecedores (López, Bralic, y Arancibia, 2002). Por ejemplo, se ha visto que muchos niños considerados como talentosos rinden a nivel escolar por debajo de lo esperado y no llegan a producir contribuciones significativas en la edad adulta, debido a una falta de estímulo ambiental.

Para que un don se desarrolle y se manifieste, se considera necesaria la conjugación de diversos factores, personales, educativos y familiares. Dentro de los primeros, se hace referencia al interés del estudiante, sus hábitos de trabajo y persistencia (Gagné, 1985), y los factores educativos y familiares, referidos tanto a la necesidad de un contexto que estimule sus capacidades como a las actitudes y acciones positivas hacia el talento, demostradas por los adultos significativos del niño (Moss y Moss, 1990).

2.1.4 Modelos de talento

Muchos estudiosos de la alta habilidad han desarrollado modelos explicativos para este fenómeno, como base para definir e identificar a las personas talentosas y sobre la cual sustentar sus investigaciones.

Distintos autores han desarrollado diferentes tipos de modelos. Los primeros se basaron sólo en las puntuaciones de los tests de inteligencia, surgiendo de forma

paralela al concepto de inteligencia como un factor único, llamado factor *g*; innato, fijo, y capaz de ser medido. A estos modelos explicativos se les llama modelos psicométricos y suelen situar al sujeto de alta habilidad puntuando superior a 130 en cociente intelectual.

Otros han sido los modelos de aptitudes que evolucionaron de los modelos de inteligencia factorial (Spearman, 1927; Thurstone, 1938; Guilford, 1967; en Pérez y Domínguez, 2000) y que definen la inteligencia no como un único factor, sino como una capacidad dividida en aptitudes o subfactores. Según éstos, la alta habilidad se sitúa sobre el percentil 75 de puntuación en una o varias áreas de aptitud.

En la actualidad existen diversos modelos explicativos de la posesión y el desarrollo del talento, como los de Sternberg, (1990), Renzulli (1994), Gardner (1995) y Gagné, (1985).

Gagné propone distinguir los términos “dotación” y “talento”. El primero lo utiliza para referirse a capacidades naturales, dotes o aptitudes, y el segundo para capacidades ya desarrolladas o destrezas demostradas.

El término aptitud, en este modelo, se refiere a las capacidades que, según el autor, constituyen la dotación. Un componente genético significativo, con el cual la persona vendría dotada desde su nacimiento y cuyo desarrollo dependerá de dos catalizadores principales: catalizadores ambientales (referidos a personas, lugares, intervenciones, sucesos y azar) y catalizadores intrapersonales (como la motivación: iniciativa, intereses y persistencia; y la personalidad: autonomía, autoconfianza, autoestima, etc).

El modelo utiliza además cinco dominios de aptitud que pueden transformarse en campos de talento específico: intelectual, creativo, socio-afectivo, sensorio-motriz, y otros. Es decir, un talento proviene de un don innato adecuadamente trabajado y desarrollado en un contexto favorecedor y estimulante.

2.2 Características del niño talentoso

A continuación se revisarán las principales características del niño talentoso, las distintas visiones que de él se tiene, los prejuicios e ideas equivocadas y los posibles problemas asociados a la alta habilidad, todo ello basado en la información que el cuerpo teórico existente ofrece. El objetivo es presentar una idea amplia de cómo son los niños talentosos como grupo, teniendo siempre en cuenta las particularidades individuales de cada uno.

2.2.1 Mitos, prejuicios y creencias erróneas

Es importante aclarar lo que se entiende aquí por prejuicio. Un prejuicio es una idea preconcebida que se ha ido legitimando entre la población, a pesar de ser poco exacta o falsa. Sin embargo, los prejuicios están ahí en forma implícita y son transmitidos culturalmente de generación en generación. El diccionario Larousse (2002) define “prejuizar” como *“juzgar las cosas antes de conocerlas o sin tener los elementos necesarios”* (Larousse, 2002, pp. 530). Es decir, un prejuicio se asume cuando no se conoce bien una determinada realidad.

Se sabe que existen muchas ideas erróneas respecto a los niños talentosos, que la cultura popular ha ido creando, validando y expandiendo en forma de prejuicios, los cuales ninguna investigación ha logrado corroborar como verdaderas. Pérez, Domínguez, López y Alfaro (2000) los han compilado de la siguiente manera:

- Se dice que son personas torpes y poco dotadas físicamente, o que son más propensas a desarrollar desequilibrios psicológicos.

-
- Se les ha descrito como personas orgullosas, egocéntricas, introversas, hipersensibles e introvertidas. Se cree que por ser más inteligentes son personas muy reflexivas, serias y con poco sentido del humor.
 - Se piensa que son inadaptados, inestables, poco sociales, introvertidos e hipersensibles, que prefieren leer o estudiar en tiempos de recreo.
 - Se dice que todos estos niños son precoces, es decir que lograron todas las etapas del desarrollo antes que los demás.
 - Se dice que están llamados a demostrar siempre y en todas las asignaturas un rendimiento escolar elevado y, por otro lado, que son proclives a presentar toda gama de problemas conductuales y de rendimiento en la escuela.
 - Se cree que estos niños sólo pueden provenir de clases socioeconómicas y culturales medias y altas.
 - Se dice que se aburren en clase o, por otro lado, que son los preferidos del profesor.
 - Se suele decir que los niños talentosos no necesitan atención, que se los arreglen solos y que podrán aprender en cualquier circunstancia y autoeducarse.

En realidad, ninguno de los dichos precedentes puede describir a los niños talentosos como grupo, ya que existe mucha variabilidad entre ellos, tanto en características personales, como en intereses. No se puede decir que todos sean de una manera o que ninguno lo sea, por lo cual hay que dejar un margen de variabilidad a esta

información y se recomienda analizar cada caso en particular (Sánchez y Flores, 2006).

Para intentar caracterizar a este grupo de niños de una manera más realista, se revisarán a continuación las características identificatorias reconocidas por el cuerpo teórico, aunque cabe insistir en que existe mucha variabilidad individual.

2.2.2 Desarrollo físico y motor

Antes se creía que en estos niños sólo se debía estimular sus capacidades cognitivas para desarrollar sus altas capacidades, y se suponía que un buen rendimiento en habilidades motrices debía correlacionar con un bajo rendimiento académico. Sin embargo, en la actualidad esta visión ha cambiado y se ha comenzado a tomar en cuenta la importancia de atender el desarrollo y aprendizaje integral de los niños talentosos, incluyendo su desarrollo motor.

Por otro lado, algunos autores postulan que existe un desarrollo motor precoz en los niños talentosos (Benito, 1999; Terman, 1925; Walon, 1979, en Pérez, Domínguez, López, y Alfaro, 2000). Aunque la mayoría de las investigaciones no ha aportado datos esclarecedores al respecto, lo que sí está claro es que debe estimularse la actividad física en los niños con talento académico, tanto como en los demás, y evitar que los adultos coarten esta área al ver las prometedoras capacidades intelectuales del niño, haciendo excesivo hincapié en los logros académicos y desconsiderando el valor del juego y de la actividad física.

2.2.3 Desarrollo social

En la actualidad existe un debate entre los estudiosos del tema, dado que los resultados de las investigaciones no llegan a las mismas conclusiones en esta área, tal vez debido a la heterogeneidad de características personales dentro del grupo de niños de alta capacidad intelectual. O bien, relacionado con las diferentes definiciones de talento que hacen los distintos autores. Para Benito (1999) la razón principal es ésta.

El debate surge de las distintas conclusiones de los autores que dicen que estos niños suelen estar mejor ajustados al medio social, debido a que poseen mayores capacidades cognitivas y una mejor comprensión de sí mismos, del entorno y de los demás (Moon, Jurich, y Feldhusen, 1998; Moon, Kelly, y Feldhusen, 1997; Colangelo y Kelly, 1983). Por otro lado, plantean que estos niños tienen mayor riesgo de problemas de ajuste emocional y social, particularmente durante la adolescencia, ya que suelen ser más sensibles a los conflictos interpersonales y viven un mayor grado de estrés al sentirse diferentes (Norman, Ramsay, Roberts, y Martray, 2000; Neihart, 1999).

Algunos investigadores (Moon, Nelly, y Feldhusen, 1997; Janos, Marwood, y Robinson, 1985) plantean que los niños de una inteligencia alta se sienten comprometidos en cultivar amistades entre su grupo de pares, y que suelen tener una madurez social y emocional mucho mayor que la de sus pares de edad cronológica en esferas psicosociales, como patrones de amistad, intereses de juegos, aprendizaje social y personalidad. Esta madurez puede ser un bien, al proveer las habilidades necesarias para crear y nutrir amistades fuertes, o un obstáculo, al crear diferencias importantes entre ellos y los otros niños, siendo rechazados por los demás.

Otro grupo de estudiosos plantea que el rechazo de los pares es más común en los niños y adolescentes de una inteligencia extremadamente alta que en los niños talentosos de la media, punto en el cual existe mayor consenso. Janos, Marwood y Robinson (1985) postulan que una minoría de los niños talentosos presenta problemas

sociales, y cuando existen, se trata de dificultades de comunicación efectiva, sentimientos de inferioridad física, soledad e incapacidad para encontrar amigos apropiados.

Para Corneil (1990), no es sorpresa encontrar en estos alumnos, un grupo que presenta un pobre autoconcepto social, y plantea que probablemente existe una relación bi- direccional entre autoconcepto social y estatus de pares; es decir, los estudiantes con problemas de soledad social desarrollan un pobre autoconcepto social y tener un pobre autoconcepto social es una desventaja para hacer amigos. Los estudiantes que resuelven satisfactoriamente este conflicto establecen un equilibrio adecuado entre los dos; son estudiantes autónomos, descritos por Betts y Neihart (1988) como conscientes de las resistencias de los compañeros al rendimiento muy elevado, pero a los cuales esta circunstancia no les impide realizarse académica y socialmente.

También establecen círculos de amistad y suelen involucrarse de forma activa en las actividades escolares. Están seguros de sus habilidades y se sienten cómodos consigo mismo, poseyendo una alta autoestima (Benito, 1990).

En resumen, se puede observar que el ajuste social de los niños de altas habilidades es relativamente positivo, a excepción de una minoría de una extrema alta habilidad, que sufre dificultades significativas.

2.2.4 Desarrollo afectivo y emocional

Al hablar de las características emocionales y psicológicas de los niños talentosos, es muy importante tener siempre presente que no todos ellos presentan todas las características citadas en los estudios, es decir, que cada una de ellas puede o no

manifestarse y darse con distinta intensidad en cada niño, conformando un perfil diferente para cada sujeto.

Lo que sí se puede afirmar es que tienen las mismas necesidades emocionales que los demás, que deben ser atendidas para evitar conflictos psicológicos.

El ajuste emocional dependerá siempre del apoyo recibido y de su propia capacidad para hacer frente a los problemas (Moon, Jurich, y Feldhusen, 1998).

En esta área se han destacado dos características que los investigadores suelen mencionar: la autovaloración y la intensidad psicológica.

Respecto a la *autovaloración*, muchos investigadores han concluido que el autoconcepto juega un importante rol en el desarrollo y en la manifestación del potencial excepcional que posee el niño. Para Janos, Fung y Robinson (1985) la mayoría de los niños talentosos muestran una autoestima satisfactoria, aunque no necesariamente superior a la de los niños no identificados como tales. Estos resultados han sido compartidos por Colangelo y Assouline (1995), quienes terminan diciendo que el autoconcepto de este grupo de niños suele ser mucho mayor en el área académica e intelectual.

Resumiendo, se aprecia que los estudiantes talentosos, como grupo, presentan un autoconcepto general positivo y, como podría esperarse, su más alta valoración es en el área escolar e intelectual.

Al hablar de *intensidad psicológica*, se hace referencia a la intensidad de las emociones y sentimientos en este grupo de niños. Este concepto ha sido desarrollado por Dabrowski (1964), quien reconoce cinco áreas en todos los niños en edad escolar, las cuales denomina “overexcitabilities” (lo que podría traducirse como sobreactividades).

exitabilidades), áreas a saber: psicomotriz, imaginativa, emocional, intelectual y sensorial. Al estudiar estas áreas en los niños talentosos, el autor concluyó que la mayoría de ellos presenta una intensidad más alta en todas ellas.

A nivel psicomotriz, se manifiesta en un exceso de energía para hablar rápido, para desarrollar una actividad física intensa, una dificultad para desconectar la mente a la hora de dormir y una marcada competitividad. También en expresiones psicomotrices de tensión emocional, como comerse las uñas o adicción a trabajar.

La intensidad imaginativa se observa en una gran capacidad de juego imaginativo con mucho uso de metáforas, imágenes, fantasías, pensamiento animista y mágico, también gusto por la fantasía y la magia, uso de la imaginación en forma espontánea, y poca tolerancia al aburrimiento.

A nivel emocional, la intensidad es apreciada por una intensificación de los sentimientos y las emociones, es decir, presencia de sentimientos extremos, complejos y una importante capacidad de identificarlos. También expresiones psicósomáticas frecuentes y fuertes expresiones afectivas como entusiasmo, euforia, orgullo, vergüenza, miedo, ansiedad y culpa.

La intensidad intelectual, referida a una intensa actividad de la mente, se manifiesta en una gran curiosidad, una capacidad de concentración elevada, memoria visual y observación aguda, avidez lectora, inclinación a la resolución de problemas y a la comprobación, pensamiento reflexivo, es decir, pensar sobre pensamientos, introspección y lógica.

En el área sensorial, manifiestan una gran capacidad sensorial de disfrutar con los olores, sabores, sonidos, texturas y contemplación y también en otras expresiones sensoriales relacionadas con una tensión emocional, como comer, comprar, ser centro de atención, y reacciones negativas a ruidos, olores, luces, entre otras.

2.2.5 Desarrollo cognitivo

La característica fundamental y la más ampliamente descrita en los niños talentosos, como es esperable, es el área intelectual (Sword, 2001; Louis y Lewis, 1992). Existe consenso para describirles como niños altamente creativos e imaginativos, más avanzados intelectualmente que sus pares de edad, razón por la cual entienden material abstracto más rápidamente y son más precisos, más perceptivos y agudos en sus apreciaciones; captan los elementos esenciales de las situaciones y tienen una aproximación inusual a los problemas y a su resolución. Aprenden rápido y necesitan de constante estimulación mental para no aburrirse. Para ellos lo verdadero y falso o las elecciones múltiples son difíciles, ya que las respuestas dependen del contexto; nada es blanco o negro (Op. cit.).

Suelen presentar curiosidad intelectual y necesitan buscar conocimiento para entender el sentido del mundo y para entenderse a ellos mismos. Son críticos, y como muestran un agudo autoconocimiento pueden sentirse diferentes a sus pares, fuera de lugar y solitarios. Las tensiones internas provocan, en algunos, problemas de ajuste con los pares cronológicos por lo que prefieren compañeros mayores, o bien, al no entender la naturaleza y el significado de sus propias diferencias intelectuales y de sus talentos, prefieren ignorarlos o rechazarlos (Sword, 2001; Louis y Lewis, 1992).

2.2.6 Desarrollo moral

Para esta tesis se entiende desarrollo moral como lo hace Freeman (2000), como una vía para percibir a otras personas y entender sus pensamientos, emociones, intenciones y puntos de vista. Esta característica suele estar altamente desarrollada en los niños talentosos. Desde edades muy tempranas, presentan actitudes sociales positivas como ser sensible a los sentimientos de los demás, empáticos y capaces de transitar por un abanico amplio de emociones y sentimientos. Se entregan e implican afectivamente en las causas que defienden.

Existe evidencia científica que avala la hipótesis de que es necesaria, aunque no suficiente, cierta madurez o desarrollo cognitivo para alcanzar determinados niveles de desarrollo moral. También se ha demostrado que algunos sujetos talentosos serían capaces de construir juicios morales más tempranamente. Kohlberg (1992) encontró que los niños con un cociente intelectual por debajo de la media estaban también, casi todos, por debajo de la media en madurez moral, mientras que los que se hallaban por encima de la media en inteligencia también eran más evolucionados moralmente.

2.2.7 Asincronía en el desarrollo

Este es un fenómeno descrito por Terrasier (1990) bajo el concepto de discincronía y adoptado luego por distintos autores. Con él se hace referencia al distanciamiento entre el nivel intelectual y otras capacidades (como la motriz o el desarrollo emocional) que, con frecuencia, presentan los niños talentosos. Es decir, se trata de diferentes capacidades que no se desarrollan al mismo ritmo o nivel, pudiéndoles ocasionar algunos problemas. Las asincronías más frecuentemente descritas hacen referencia a los pares: inteligencia – psicomotricidad, inteligencia – lenguaje, inteligencia – afectividad y en el área social.

La asincronía inteligencia – psicomotricidad se refiere a que los niños talentosos no presentan el mismo nivel de desarrollo en el área psicomotriz que en la intelectual, se aprecia por ejemplo, una precocidad en la lectura y no así en la escritura. Muchos niños pueden llegar a presentar problemas en esta área durante el desarrollo de la escolaridad, problemas en la expresión escrita y en ortografía.

Con asincronía inteligencia – lenguaje se hace alusión a que la capacidad de razonamiento se encuentra casi siempre por delante de la capacidad de lenguaje en el niño talentoso. Esto provoca que no encuentre la manera apropiada de expresar lo que está pensando o quiere decir, lo que le angustia por no poder expresarse de manera exacta.

La asincronía inteligencia – afectividad se aprecia en que ambas no se desarrollan de forma paralela en los niños talentosos, percibiéndose como niños inmaduros emocionalmente. Esta inmadurez puede aflorar, por ejemplo, a la hora de acostarse, momento en que expresan ansiedades y miedos. Suele ocurrir que entienden ciertos problemas que por su madurez intelectual son capaces de hacerlo, pero al no tener la madurez afectiva necesaria para comprender el problema afectivamente, pueden sentirse sobrepasados por él.

La asincronía social resulta del desfase entre la norma interna del desarrollo del niño talentoso y la norma social adecuada a la mayor parte de los niños. La consecuencia más evidente se da en el entorno escolar, donde se espera que todos los alumnos se eduquen bajo una norma única, o también a nivel familiar, en que los padres exigen un comportamiento esperado para su edad y le incitan a “regresar” hacia la norma.

Suelen elegir a niños mayores como compañeros para los juegos de interior y conversación, y para los juegos de exterior eligen a niños de su misma edad.

2.2.8 Vulnerabilidades y dificultades del niño talentoso

Se han planteado ya algunas de las características comunes a los niños talentosos, entre las cuales se han observado algunas vulnerabilidades y dificultades, por ejemplo, aquellas relacionadas con la asincronía del desarrollo.

En este apartado se pretende resumir otras vulnerabilidades que han sido reconocidas por los estudiosos del tema.

Freeman (1988) dice que el nivel de expectativas generadas sobre sus capacidades, junto con las características relativas al género y el estrés, son las principales fuentes de dificultades que desarrolla el niño talentoso

Al hablar de las *expectativas* generadas por sus capacidades, McClelland (1955; en Freeman, 1988) ha señalado que los niños que esperan demasiado de sí mismos, forzosamente empiezan a desarrollar una sensación de fracaso hasta el punto de perder la confianza en sí. El fracaso en lograr el estándar que se pretendía se puede ver como un fracaso personal más que como una consecuencia de la edad y de las experiencias propias. Los adultos también suelen plantear exigencias injustificadas a estos niños, siendo quizá inconscientes del apoyo emocional que necesitan para cumplir con sus esfuerzos (Op. cit.).

El *estrés* es casi siempre el resultado de un desequilibrio entre lo que el niño considera que se le exige y lo que puede hacer (Cox, 1978; en Freeman, 1988). El estrés se puede producir tanto por situaciones ante las que el individuo siente que no puede enfrentarse, como por situaciones en las que se encuentra poco estimulado. Para el niño talentoso lo primero puede ser el resultado de mezclarse con niños de igual habilidad intelectual, pero mayores que él, por lo que se expone en edades tempranas a problemas de adultos que requieren una mayor madurez de la que posee (Op. cit.).

El estrés alternativo, de escasa estimulación o aburrimiento, puede darse cuando los niños talentosos se encuentran en un ambiente, fuera o dentro del colegio, donde lo que se les pide es poco y no concuerda con lo que ellos saben que son capaces de hacer. Sin embargo, se reconoce que una ansiedad moderada mejora el rendimiento (Freeman, 1988).

Las investigaciones han descrito igualmente problemas relacionados con el *género*, donde no es lo mismo ser un niño que una niña talentoso/a. Existen pruebas de que la presión cultural ejercida sobre las niñas, para que destaquen en el colegio, es mucho menor que la de los niños. En consecuencia, las niñas no valoran lo suficiente su trabajo escolar y no se sienten afectadas con los malos resultados escolares como ocurre con los niños (Silverman, 1997).

Osborne y Taylor (1980; en Freeman, 1988) han señalado que en la actualidad algunas niñas talentosas tienen dificultad en aceptar el rendimiento académico elevado, en particular porque él conlleva una lucha con la feminidad, por lo que a menudo, parece mejor abandonar deliberadamente una de estas cualidades o bien optan por desarrollar sus capacidades intelectuales en detrimento de su feminidad, o la inversa.

Otras dificultades relacionadas con la alta habilidad intelectual son descritas por Webb (1994), y se resumen en el siguiente cuadro.

Tabla Nº 2: Dificultades de niños talentosos.

Características	Posibles problemas
Adquisición y retención rápida de información.	Impacientes con la lentitud de otros.
Actitud activa para investigar, curiosidad, búsqueda de lo trascendente.	Formulan preguntas desconcertantes. Son obstinados y rehuyen órdenes.
Habilidad para conceptualizar, abstraer y sintetizar, disfrutan en la resolución de problemas y con la actividad intelectual.	Se resisten a la práctica e instrucción, cuestionan los métodos de enseñanza.
Disfrutan organizando cosas, buscan sistematizar.	Construyen reglas o sistemas difíciles, pueden parecer dominantes.
Amplio vocabulario, información de temas complejos.	Pueden servirse de palabras para escapar a situaciones, se aburren en el colegio.
Creativos e imaginativos, les gusta experimentar nuevas formas de hacer cosas.	Diferentes. Pueden romper planes o rechazar cosas.
Concentración intensa, comportamiento dirigido a un objeto.	Les molesta las interrupciones, tenacidad.
Sensibilidad, empatía, deseo de ser aceptados por los demás. Constancia.	Sensibilidad a la crítica o al rechazo, necesidad de reconocimiento.
Elevada viveza, ansia, períodos de esfuerzo intenso.	Frustración ante la inactividad.
Independencia, confían en ellos mismos, prefieren trabajar solos.	Posible rechazo a los otros.

Características	Posibles problemas
Gran sentido del humor.	Pueden ser el payaso de la clase, o ser incomprensidos.

(Webb,1994).

2.3 Características del adolescente talentoso

Antes de entrar de lleno a describir al adolescente talentoso, se hará una breve definición de lo que es el período adolescente y sus características.

2.3.1 Adolescencia

Una forma de definir el período adolescente es entenderlo como la transición de la niñez a la vida adulta, período en el cual se producen cambios físicos (inicio de los cambios puberales biológicos) y cognitivos (empieza el pensamiento de las operaciones formales). En la actualidad el énfasis de esta etapa está puesto en las variaciones psicológicas, emocionales y sociales que el adolescente experimenta, sobre todo en la búsqueda de su identidad y de un sentido de pertenencia. Es un período difícil para quien lo vive, se le llama “la edad del pavo”, intentando caricaturizar el sentimiento de despierte y búsqueda de sentido en el que se encuentra el joven durante esta etapa (Beltrán y Pérez, 2000).

Siguiendo a Beltrán y Pérez (2000), a continuación se presentan brevemente algunas esferas que permitirán comprender el período adolescente desde un punto de vista cognitivo, afectivo y social y se finalizará con el planteamiento de los problemas más comunes de los adolescentes.

El adolescente ha alcanzado, en el campo de los procesos cognitivos, el estadio de las operaciones formales, es decir, el último estadio del proceso de desarrollo del pensamiento. Esto significa que su pensamiento pasa a ser un pensamiento que implica una amplia posibilidad de análisis, de establecimiento de hipótesis, producción de teorías propias, y la consideración de varias alternativas y variables. Puede ir estableciendo sus propios juicios respecto a la verdad y la justicia, encontrando argumentos para contradecir o defender una idea, teoría o posición, ya sea política,

filosófica, social o religiosa, y es capaz de luchar por ideas y no sólo por cosas concretas.

Otra consecuencia del pensamiento formal, es que el adolescente es capaz de examinar distintas alternativas antes de tomar una decisión, o bien examinar los hechos y encontrar las claves explicativas de los mismos. Esta capacidad se conoce como pensamiento hipotético – deductivo, y se refiere al tipo de pensamiento que permite establecer hipótesis sobre una situación y luego comprobar su veracidad. El adolescente comienza a tomar conciencia de la realidad personal, familiar, social, política y económica en la que se inserta y de la posibilidad de mejorarla, emitiendo duras críticas a la sociedad, a su familia y a sí mismo.

Por lo tanto, es capaz de razonar sobre sus propios pensamientos y mirar al futuro. Puede planificar sus tareas y estudiar los pasos hacia su objetivo. Se evalúa a sí mismo desde el punto de vista de los demás y comienza a preocuparse de las relaciones interpersonales. Su capacidad de introspección, adecuadamente encauzada, le llevará a adquirir hábitos de autocontrol, planificación y evaluación de su propio comportamiento.

A nivel de las emociones, sentimientos y afectos existen muchos cambios. En este período se vuelca sobre sí mismo y se autodescubre, produciendo múltiples y variados sentimientos como soledad, una tendencia a estar solo o a sentirse solo, relacionada al descubrimiento del placer de lo reflexivo. En este volcarse en sí mismo también aparecen las contradicciones que, por un lado, lo hace huir de sí mismo y, por otro, querer reencontrarse.

El adolescente vive en una situación de extrema inseguridad que le hace sentirse susceptible ante el mundo, del cual exigirá siempre respeto para fortalecer su propia imagen y asegurarse. Puede vivir turbulencias emocionales, dado que su mundo afectivo es un cúmulo de impulsos, emociones y sentimientos, que varían bruscamente de un momento a otro, según el estado anímico. Son normales, frecuentes y comunes los estallidos de cólera provocados por situaciones

aparentemente inapropiadas. En medio de estas tormentas emocionales, no se comprende a sí mismo y necesita intensamente ser comprendido por los demás.

Respecto a las relaciones sociales de los adolescentes, ellos necesitan en sus contextos de relación personas fuertes con las cuales discutir su idealismo, personas pacientes, a las que contar lo que están realizando y comprensivas, que estén dispuestas a apoyarlos en todo momento.

En cuanto a los amigos, cabe destacar la importancia que éstos adquieren en esta etapa. El grupo de pares ayuda al adolescente a independizarse de los lazos familiares, ayuda a servir de campo de prueba en las relaciones sociales adultas, ofrece un confidente con quien compartir las experiencias más profundas y facilita una cierta estabilidad emocional y social.

En general, los adolescentes tienen un pequeño grupo de amigos con los que se identifican, a quienes influyen y por quienes se ven influidos. Dentro de este pequeño grupo existe un amigo íntimo que resulta ser un confidente leal y con quien se identifica plenamente. En esta etapa se logran las relaciones de amistad más intensas, ya que desde el punto de vista cognitivo, los adolescentes son más capaces de expresar sus sentimientos y pensamientos y de compartirlos abiertamente, como también son capaces de compartir otros puntos de vista.

2.3.2 Problemas comunes de la adolescencia

Beltrán y Pérez (2000) hacen una selección de los problemas más frecuentes que se presentan en las relaciones padre – hijo adolescente, ante los cuales los padres se sienten poco preparados. Éstas se revisan a continuación.

-
- Salidas nocturnas. Es uno de los principales temas de preocupación de los padres. Lo importante es saber dónde irán los hijos y con quién. La mejor estrategia familiar es planificar en conjunto la cantidad de salidas recomendadas y la hora de llegada. Idealmente el contacto con los padres de los amigos de salidas ayudará a tranquilizar a padres y madres.
 - Calificaciones y/o problemas escolares. La entrada a la secundaria es un reto para todos los adolescentes, ya que los contenidos se hacen más difíciles, el modelo de enseñanza cambia y la competencia académica aumenta. Estos cambios pueden provocar dificultades escolares y falta de motivación. Se recomienda a los padres intentar averiguar las causas de la dificultad, evitar las recriminaciones y motivar al hijo para que piense qué puede estar pasando y cuáles serían las posibles soluciones. Si la situación es persistente, la ayuda de un especialista debiera requerirse.
 - Vida social. A los padres les preocupa el exceso de vida social de los hijos, principalmente debido al tema de límites y control de salidas y horarios. Sin embargo, también hay padres que presentan preocupaciones a partir de la falta de vida social de su hijo adolescente. Ante esta situación hay que evaluar si se trata de un problema relacional general del adolescente o es una situación puntual y específica. Si se nota una dificultad general para establecer relaciones, o malas relaciones en todos los contextos en que se inserta, habría que ocuparse del asunto consultando a algún especialista.
 - Gasto de dinero. Muchos padres se preguntan si es o no conveniente dar dinero a sus hijos adolescentes, a partir de qué edad o cada cuánto tiempo. En la adolescencia el uso del dinero reforzará al joven su sentimiento de autonomía y su proceso de toma de decisiones. No es conveniente que sea siempre un dinero de regalo, sino establecer una manera de que se lo gane, por ejemplo, ayudando en las labores de la casa. La cantidad y frecuencia dependerá de la situación económica familiar y de las necesidades de gasto del hijo.

-
- Elección de estudios. Al no tener una idea clara de a dónde dirigirán sus vidas, y debido a la falta de información específica sobre las posibilidades de estudios, de las actividades que comprende cada profesión, los adolescentes se sienten confundidos para elegir qué estudiar. Una manera de ayudar al joven a decidir es incentivarle a buscar información sobre las actividades reales y específicas de cada opción profesional y ver si éstas se ajustan a sus intereses personales.
 - Dependencia, tabaco y alcohol. En general chicos y chicas comienzan a fumar por curiosidad y luego siguen haciéndolo por imitación y por lograr formar parte de un grupo. Lo mismo ocurre con el alcohol. Si el grupo de amigos es la primera fuente por la cual los adolescentes comienzan y mantienen alguna de estas conductas, son ellos también quienes más pueden colaborar a la hora de dejarla. Sin embargo, la mejor manera de evitar una conducta es prevenirla, para esto es necesario un clima familiar de confianza abierto a tratar el tema de la dependencia a las drogas.

Existen muchos otros problemas relacionados con la etapa de la adolescencia. Sin embargo, se considera que los mencionados son los más comunes y menos graves, posibles de abordar en familia.

2.3.3 Adolescencia y talento

A continuación se hará una corta revisión de los aspectos cognitivos, emocionales y sociales de la adolescencia, poniendo énfasis en las diferencias vividas por los adolescentes talentosos.

A *nivel cognitivo*. Si bien cualquier adolescente está capacitado para considerar diferentes alternativas en torno a un hecho específico y examinarlas sistemáticamente

para encontrar la clave explicativa del mismo, la capacidad de pensamiento hipotético-deductivo en los adolescentes talentosos está muy desarrollada. Del mismo modo, si bien todo adolescente se convierte en sujeto de evaluación de sí mismo, desde el punto de vista de los demás, la gran capacidad de introspección del adolescente talentoso le llevará a aumentar su nivel de reflexión personal, formando hábitos de planificación, control y evaluación de su propio comportamiento, que muchas veces puede llegar a ser excesivo y de una alta autocrítica (Pérez y Domínguez, 2000).

A nivel emocional. La excitabilidad emocional puede conducir en el adolescente talentoso a un estado superior de activación que se manifiesta por el gusto, a veces exagerado, de provocar a los demás, actitud que manifiesta una necesidad interior de movimiento, descarga y medida de fuerza. Por eso es común la tendencia de estos adolescentes a la oposición, supresión de ritos, moldes, normas, que marcan el ritmo y la dirección de las costumbres sociales (Pérez y Domínguez, 2000).

También hay adolescentes talentosos que son introspectivos, precavidos en sus vidas emocionales, sosegados y que se caracterizan por poseer una inteligencia interpersonal y un adecuado autoconocimiento (Pérez y Domínguez, 2000). Van Tassel-Baska (1989) dice que los introvertidos constituyen la mitad de la población de adolescentes talentosos, siendo una cifra alta comparado con el 25 o 30% de la población normal.

A nivel social. Son muchos los autores que han asumido que los adolescentes talentosos tienen mayores desajustes en el plano de las relaciones sociales (Norman, Ramsay, Roberts, y Martray, 2000; Neihart, 1999). Sin embargo, hay numerosos informes que demuestran que esto no es así y que ellos forman y mantienen relaciones muy positivas con sus compañeros (Moon, Jurich, y Feldhusen, 1998; Moon, Kelly, y Feldhusen, 1997; Colangelo y Kelly, 1983).

2.3.4 Vulnerabilidades y dificultades del adolescente talentoso

Como se dijo anteriormente, la adolescencia es un período crítico en que se experimentan diversos cambios en las áreas física, cognitiva, emocional y social, e implica unas problemáticas comunes.

En este espacio se hará alusión a aquellas dificultades específicas que suelen presentar los adolescentes talentosos que el cuerpo bibliográfico ha documentado.

En general se hace referencia a tres áreas de dificultad. Problemas en el área social, dificultades en el área académica (elección vocacional y disminución del esfuerzo) y diferencias de género (propensión de las adolescentes talentosas a ocultar sus talentos).

Respecto a los problemas en el *área social*, si bien hay un debate no resuelto para decir si estos adolescentes presentan más o menos problemas que los no talentosos, al existir diferencias individuales entre ellos, se sabe que algunos pueden presentar algunos problemas.

Dado que los jóvenes talentosos suelen ser mucho más maduros que los otros de su edad, pueden desencadenarse situaciones difíciles a la hora de integrar un grupo y pueden optar por aislarse al no encontrar intereses comunes con los demás, o bien preferir buscar amistades en grupos de jóvenes mayores, o en grupos de adultos (Fernández, 1990).

Los adolescentes de un nivel intelectual extraordinariamente alto encuentran mayores dificultades en esta área, ya que suelen ser rechazados por sus compañeros de edad (Norman, Ramsey, Martran y Roberts, 1999), tal como se comentó en el capítulo dedicado a las características del niño talentoso.

Algunas características del adolescente talentoso, que lo hace más proclive a encontrar dificultades de aceptación social, son las señaladas por García Yagüe (1985):

- Observación crítica, análisis e incredulidad: Hace que desaprobe a sus compañeros o intenten manejar y decidir en las discusiones.
- Capacidad de liderazgo y respuestas enérgicas: Pueden intentar dominar a los otros, más que comprenderlos.
- Individualidad y búsqueda de libertad: Puede provocar soledad, aislamiento y una carencia de modelos aceptables con los que identificarse.

En el *área académica*, para los alumnos talentosos, existen dos problemas comunes: el de la elección profesional y el de la disminución del esfuerzo.

Sobre la *elección profesional*, existe unanimidad entre los autores para señalar que los problemas que suelen afectar a la hora de enfrentarse a la elección profesional, girarían en torno al tema de la multipotencialidad, las expectativas y el retraso en la decisión.

- La multipotencialidad hace referencia a un fenómeno que fue descrito por Zaffrann y Colangelo (1977), quienes recalcan que si bien es cierto que la mayoría de los adolescentes talentosos tiene intereses concertados en un área específica, poseen capacidades en numerosas áreas de conocimiento, por lo que les es extraordinariamente difícil decidir entre tantas posibilidades. Temen elegir mal y decepcionar a los demás.

- El fenómeno de las expectativas hace referencia al deseo del adolescente talentoso de cumplir con las expectativas de los otros (padres, profesores, etc), por un lado, y al mismo tiempo de cumplir con las propias. Una situación que surge al no querer decepcionar a los demás es el conformismo. Aprenden a conformarse con las expectativas de los otros y con lo que se espera de ellos (Freeman, 1988).
- En cuanto al retraso de la decisión, es un fenómeno descrito por Emmett y Minor (1993) quienes concluyen que la sensibilidad a las expectativas de los otros y las tendencias perfeccionistas del adolescente talentoso, son consideraciones dominantes en sus planes académicos, donde la solución que encuentran es retrasar la decisión el mayor tiempo posible, hasta sentir que saben lo suficiente de un campo determinado, y que están preparados para enfrentarlo.

Respecto al problema de la *disminución del esfuerzo*, se ha visto que comienza cuando el alumno talentoso avanza en su educación escolar; el currículo se vuelve más complejo y se encuentra con que la población de estudiantes es intelectualmente más competitiva. En este contexto los talentosos pueden comenzar a sentir que no son tan inteligentes como ellos pensaban cuando eran más pequeños, se esconden detrás de sus sentimientos amenazantes, olvidan lo que sabían y/o se niegan al esfuerzo enriquecedor. Se preocupan porque no son tan brillantes como les gustaría ser e inventan maneras de pasar desapercibidos entre los rituales del grupo, y se excusan de hacer esfuerzos adicionales para el éxito. Muchos jóvenes comienzan a presentar conductas claramente opuestas, como dejar las tareas incompletas y presentar una desorganización escolar y trabajos descuidados (Landau, 1990).

Con respecto a los problemas de *género*, se ha evidenciado una propensión de las adolescentes a ocultar sus talentos. Se ofrece este apartado especial, ya que resulta curioso cómo las investigaciones han destacado que muchas mujeres de alta habilidad comienzan por perder o esconder sus habilidades a partir del período adolescente.

Es extraño que en la mayoría de los programas de desarrollo de talento niñas y niños suelen participar en las mismas proporciones, pero en la vida adulta los hombres exceden considerablemente en el número de puestos de liderazgo científico y social (Pérez y Domínguez, 2000).

Se han elaborado algunas teorías que intentan explicar estas diferencias entre hombres y mujeres que Pérez, Domínguez y Díaz (1998) han recopilado:

- Conflictos entre talento y feminidad. La presión social para conformarse con un papel femenino esperado puede llevar a las adolescentes a disminuir su propio autoconcepto, o a cambiar sus atribuciones de éxito o fracaso, llegando a atribuir sus éxitos a factores externos como la suerte y la facilidad de la tarea, y los fracasos a factores internos como la propia habilidad.
- Presiones y estereotipos sociales de iguales y superiores. Un grupo de factores determinantes en las disarmonías elecciones profesionales de las mujeres dotadas vienen determinadas por presiones sociales. Entwistle y Greenberger (1972; en Pérez, Domínguez, y Díaz, 1998) concluyeron que los compañeros de las chicas, en especial de sexo masculino, ejercen una presión considerable sobre las aspiraciones ocupacionales de las adolescentes. Un 18% esperaba que sus esposas fueran profesionales a tiempo completo y un 57% esperaban que dejaran de trabajar cuando tuvieran hijos. Es interesante que los hombres percibieran un conflicto entre las responsabilidades de la familia y de la profesión para las mujeres, pero no para ellos mismos.
- Falta de modelos femeninos en los campos científicos y técnicos. Distintos trabajos han corroborado (Highman y Navarra, 1984; en Pérez, Domínguez, y Díaz, 1998) que las jóvenes dotadas no suelen elegir una carrera que no conocen o con la que no logran identificarse. Se ha comprobado que, aunque muchas mujeres jóvenes son atraídas hacia una profesión, terminan interesándose en los roles de su sexo.

Una manera de evitar esta falta de expectativas profesionales será a que las niñas talentosas recibieran influencias de mujeres exitosas en sus vidas profesionales y personales, que ayuden a la presentación de modelos femeninos exitosos.

Las estrategias familiares y educativas para las niñas dotadas deberían estar enfocadas hacia la aceptación incondicional de sus aptitudes excepcionales, junto con la exploración de los mensajes de socialización. El apoyo por parte de los profesores y padres es vital para las adolescentes talentosas, para facilitar el desarrollo de sus talentos, de su competencia, independencia y confianza en sí mismas.

2.4 Familia

Antes de entrar directamente en el análisis de los factores constitutivos de las familias de los niños talentosos, conviene insertar al lector en el tema de la familia en general. Se revisará brevemente el concepto de familia, sus funciones, sus estilos y valores, entre otros aspectos.

2.4.1 El concepto de familia

A lo largo de la historia, las formas de estructuración familiar y las perspectivas sobre las funciones de la familia y la educación de los hijos han ido cambiando y, en paralelo a las transformaciones sociales, se ha ido generando una transformación en la familia.

El modelo tradicional de familia responde a un grupo de personas que viven bajo el mismo techo, que están relacionadas entre ellas por lazos legales y sanguíneos; se trata de un hombre y una mujer, unidos en matrimonio, y sus hijos tienen en común. Se hace referencia a la familia de origen, refiriéndose a la familia de la que provienen los padres (los padres y hermanos de los padres), y a la familia extensa, que son la familia de origen más otros parientes de los padres. Tradicionalmente las familias viven relacionadas también con sus familias de origen o familias extensas (Velázquez y Loscertales, 1987).

En las últimas décadas se ha ido manifestando un cambio evidente, tanto en la concepción de familia, como del agrupamiento familiar mismo. Palacios y Rodrigo (1998), proponen una definición actual de familia en la se habla de personas unidas por un proyecto de vida común y duradero, entre las que se generan sentimientos de pertenencia y compromiso personal, estableciendo relaciones de intimidad, reciprocidad y pertenencia. Agregan también que se trata de dos personas que concretan estas relaciones de forma intensa, en los planos afectivo, sexual y relacional

y que más adelante, al nacer los hijos, se hace más compleja al ampliar sus funciones a las de educación infantil y socialización.

Los mismos autores (Palacios y Rodrigo, 1998) describen la familia tradicional desde algunos elementos que antes se consideraban absolutos en la constitución familiar, y que hoy son relativos, a saber:

- Actualmente, para hablar de familia no es necesario que la pareja que la conforma esté unida en matrimonio. Existen uniones no matrimoniales o consensuales que dan lugar a la formación de nuevas familias.
- Ocurre también con frecuencia que uno de los dos progenitores falle por alguna razón, quedándose el otro a cargo de los hijos de ambos, formando familias monoparentales, siendo más común que la madre sea quien se haga cargo de los niños.
- Frecuentemente los hijos de la pareja son hijos tenidos en común. Sin embargo, no es un rasgo definitivo, ya que los hijos pueden provenir de uniones anteriores de uno de los dos miembros de la pareja o de la adopción.
- El número de hijos se ha reducido considerablemente, incluso existen muchas familias que tienen sólo uno.
- Algunas familias se agrupan en nuevas familias, a partir de un proceso anterior de separación o divorcio, formando núcleos familiares reconstituidos.

En este nuevo concepto de familia no se pueden dejar de considerar todos los posibles resultados de las combinaciones entre consanguinidad, afinidad, matrimonio,

y parentesco en cada civilización, en que se originan una gran gama de tipos de familias: monogamia, poligamia, nucleares, patriarcales, matriarcales, entre otras (Fermoso, 2003).

Existen estudios que avalan la postura referida a que los niños de familias intactas, es decir, familias nucleares con ambos padres presentes, rinden mejor académicamente que los niños de familias uniparentales, y que el re-matrimonio, en padres divorciados, y la formación de una familia reconstituida, produce un efecto “sanador” en los niños, ayudando también a tener mejores logros académicos (Zimiles y Lee, 1991; en Arancibia, Herrera, y Strasser, 1997).

Actualmente, los criterios definitorios del concepto de familia son criterios no cuantificables, como la interdependencia, la comunicación y la intimidad en la pareja, la relación de dependencia estable entre los padres y los niños, y el compromiso personal de largo alcance entre los padres y con sus hijos. Todos estos tienen una importancia primordial sobre las relaciones de consanguinidad, el vínculo legal o el rol de sus miembros.

2.4.2 Funciones de la familia

A partir de la definición propuesta anteriormente, Palacios y Rodrigo (1998) establecen un análisis de sus funciones, tanto desde el punto de vista de los padres como adultos, como desde la perspectiva de los adultos como padres de sus hijos.

Al considerar a los padres como agentes activos del proceso de desarrollo de su familia, en un contexto de crecimiento y de realización personal relacionado con la vida adulta, emergen una serie de funciones de la familia para con ellos (Palacios y Rodrigo, 1998):

-
- La familia como un escenario en que se construyen personas adultas con una autoestima y un sentido de sí mismo determinado, y que experimentan un nivel de bienestar psicológico en la vida cotidiana.
 - La familia como un escenario de preparación, en el que se aprende a afrontar retos y a asumir responsabilidades y compromisos, que orienta a los adultos a una dimensión productiva, llena de realizaciones y proyectos.
 - La familia como un escenario de encuentro intergeneracional, donde los adultos forman un puente entre sus padres y sus hijos. Este puente conecta tanto los valores como el afecto que guían las acciones de los miembros de la familia.
 - La familia como una red de apoyo para las transiciones vitales que realiza el adulto.
 - Ser padres significa poner en marcha un proyecto educativo que supone un largo proceso de crianza y socialización de los hijos.
 - Ser padres significa adentrarse en una intensa implicación emocional y personal que introduce una inversión de ilusión y esfuerzo puestos al servicio del proyecto educativo.
 - Ser padres significa llenar de contenido ese proyecto educativo durante todo el proceso de crianza y educación de los hijos.

Algunos factores familiares que afectan al bienestar de los hijos, según Cunningham y Davis (1985), son la calidad del medio físico, el afecto, demostrar sensibilidad hacia lo que el niño necesita, un cierto grado de control y una relación activa padre – hijo.

La calidad del medio físico se refiere, tanto a un buen cuidado físico del niño, como a las oportunidades ofrecidas para explorar y aprender en diversos contextos. Se ha demostrado una alta correlación entre la disponibilidad de libros, juguetes y actividades orientadas hacia el niño en el hogar y un desarrollo motor y cognitivo adecuado. Esto se observa no sólo en el campo de los materiales disponibles, sino también en las experiencias nuevas y variadas que se le presentan (Op.cit).

El afecto es una necesidad básica para el desarrollo sano. El hecho de que el niño se sienta amado, valorado, cuidado, protegido y respetado producirá una imagen positiva de sí mismo para valorarse y respetarse. Y una relación activa padre –hijo, en actividades como juego, conversación y lectura, le indican al niño que lo valoran y que disfrutan de su compañía (Cunningham y Davis, 1985).

Como padres, estar atentos a las necesidades del niño ayuda al desarrollo de una imagen positiva de sí mismo. El hijo necesita que sus padres sean sensibles a sus necesidades. Esto implica brindar oportunidades para que actúe y se exprese (Op.cit).

Por otro lado, un desarrollo positivo también está asociado a una relativa coherencia en las exigencias y en el uso de la censura, y a una coherencia entre las normas y los modelos de conducta presentados al niño (Cunningham y Davis, 1985).

2.4.3 Ideologías familiares sobre la educación infantil

Ideología se entiende aquí, como Palacios, Moreno e Hidalgo (1988) lo hacen, como un sistema de ideas que trata de explicar los hechos y que proporciona pautas de acción, en que se combinan elementos teóricos y prácticos.

Los padres reaccionan de una manera determinada ante las acciones de sus hijos. Tanto reacciones como acciones educativas, llevadas a cabo por los padres, no son casuales ni azarosas sino que responden a las posibilidades de acción que han elaborado a partir de sus concepciones e ideas sobre el desarrollo y educación de los niños, las cuales han ido formando a partir de su propia experiencia y de las ideas proporcionadas por otras fuentes (Palacios, Moreno y Hidalgo, 1988).

El campo de las creencias parentales sobre la educación infantil, se ha ido abriendo paso en la investigación desde hace una veintena de años. Hoy existen perspectivas en relación con los niños, su educación y desarrollo, que dependen de un cuerpo de conocimientos y prácticas que forman parte de cada cultura y de cada una de las sociedades que la integran.

Al hablar de educación infantil, se está haciendo alusión a la educación impartida por los padres y dirigida a sus hijos, lo que en general se llama educación familiar. Vilchez (2000) toma la definición de educación familiar de Bronfenbrenner (1979; en Vilchez, 2000) quien resalta el hecho de que la educación familiar se da en un contexto psicosocial, en un microsistema privilegiado y singular para la educación, que es el de la familia.

Las ideas occidentales de madres y padres respecto al desarrollo y educación de sus hijos han sido estudiadas por diversas investigaciones. Aquí seguiremos las categorías propuestas por Palacios, Moreno e Hidalgo (1988), es decir creencias respecto al

origen y causas de la conducta, a metas y valores educativos, a etapas evolutivas, y a aprendizaje y técnicas educativas.

Al hablar de origen y causas de la conducta, se ha demostrado que algunos padres tienden a tener una postura más innatista, en la que suponen que las características del niño vienen determinadas a la hora de nacer, y que otro grupo de padres considera al niño como un conjunto de posibilidades abiertas al futuro, teniendo ellos mismos una influencia más activa en el desarrollo de sus hijos.

En cuanto a metas y valores educativos, según la propuesta de Levine (1988; y en Rodrigo y Palacios, 1998) hay tres objetivos y valores que los padres mantienen como metas respecto de sus hijos: la supervivencia y salud del niño, el desarrollo de capacidades necesarias para llegar a ser un adulto económicamente independiente y el logro de los valores culturalmente apreciados.

Sobre las ideas de las etapas evolutivas de los niños, se ha visto que en general los padres tienden a infravalorar las competencias de los bebés y los preescolares y a sobrevalorar a los niños en edad escolar. También hay padres que son muy optimistas y que esperan que todo ocurra con precocidad; otros muy pesimistas, que esperan desarrollos tardíos (Palacios, Moreno y Hidalgo, 1988).

En cuanto a las ideas sobre aprendizaje y técnicas educativas, se han identificado puntos de vista constructivistas de padres que piensan que los niños aprenden por sí mismos a través de la experiencia, siendo el papel del adulto el de facilitador, frente a otros puntos de vista más didactistas, que ven al niño como alguien que no sabe y que necesita ser enseñado por el adulto. Por otro lado, hay padres que confían más en las técnicas educativas basadas en el diálogo y la disciplina y otros que prefieren métodos más coercitivos (Op.Cit).

Vilchez (2000) estudió el fenómeno de la educación familiar y las ideologías de los padres. Constató que ellos llegan a soluciones educativas por sentido común o por improvisación y, muchas veces, los esquemas con los cuales actúan provienen de aquellos con los que ellos mismos fueron educados, que ya no son válidos en la actualidad, y por lo tanto, educar se convierte en un uso frecuente del esquema ensayo – error.

La psicología del sentido común se refiere a ideas sobre el desarrollo y la educación de los hijos compartidas en una sociedad determinada, dentro de la cual se consideran evidentes (Heider, 1958; en Vilchez, 2000). Estas ideas no forman parte de una teoría organizada, pero a partir de ellas la psicología ha reconocido algunas de las convicciones de las personas sobre el desarrollo de los niños o sobre su educación (Op. Cit).

Heider (1958; en Vilchez, 2000) analiza el lenguaje cotidiano de los individuos en sus relaciones interpersonales y señala tres factores como determinantes de la acción de un sujeto: la capacidad para hacer una cosa concreta, el grado de motivación y de esfuerzo personal, y la dificultad de la tarea en cuestión. A partir de esos tres factores se determinan las acciones de las personas y se pueden deducir varios principios que parecen inspirar a los adultos en su manera de tratar a los niños y educarlos. Estos principios, según Thomas y Michel (1994; en Vilchez, 2000), siguen una lógica interna familiar que evita el caos y la desorganización, sin los cuales la educación no existiría realmente.

Rodrigo (1993, pp. 5-2) define las teorías implícitas como las *“representaciones individuales basadas en experiencias sociales y culturales (...) episodios personales de contacto con una pauta sociocultural, definida por una práctica y un formato de intersección social”*.

Para este autor las experiencias individuales pueden clasificarse en:

-
- Experiencias directas de conocimiento del objeto, o compartidas con otros en situaciones de la vida diaria.
 - Experiencias vicarias obtenidas por medio de la observación de otros.
 - Experiencias simbólicas canalizadas lingüísticamente, por ejemplo, por medio de lecturas, conversaciones, asistencia a charlas, etc.

Dentro de las conclusiones obtenidas por Rodrigo (1993), al referirse a las teorías implícitas de los padres sobre la educación familiar, se rescatan las siguientes:

- Las actividades que niños y adultos realizan conjuntamente están matizadas, condicionadas y definidas por la cultura, cuyas prácticas, conocimientos, habilidades y valores se transmiten de una generación a otra.
- Para facilitar el proceso de aprendizaje de los niños en el marco de la educación, tanto escolar como familiar, los adultos crean contextos y estructuras, organizan tareas y van transfiriendo al niño la responsabilidad y control de esas tareas, a través de lo que se entiende por proceso educativo.
- El conocimiento se construye en marcos sociales, es decir, los individuos se benefician de las construcciones de los otros, representándose de manera singular en cada uno.

Vilchez (2000), siguiendo la conceptualización de las teorías implícitas de la educación familiar, concluye que educar es una actividad compleja para los padres. Educar, desde el punto de vista parental, significa “preocuparse por”, poner límites a los hijos,

darles lo necesario y prepararlos para competir en sociedad. Educar también implica educar en valores.

“Preocuparse por”, para ellos, significa vivir los problemas por adelantado. Cuando se encuentran con problemas que les desconciertan y les generan angustia recurren a actuaciones rápidas y puntuales que les permiten disminuir esta angustia, pero que no son parte de una filosofía básica que sustente las acciones educativas. Es decir, los padres no profundizan en la búsqueda de causas y soluciones a los problemas educativos, sino que actúan impulsivamente para disminuir su propia angustia (Op.cit).

Aparecen ideas como que educar radica en poner límites a los comportamientos de los hijos, pero como no hay una planificación ni filosofía básica, el hecho de poner límites se convierte en una tensión frecuente entre padres e hijos, significando en la práctica, un frecuente ceder y pactar (Op.cit).

Y otras ideas, como que educar es darle al hijo todo lo que necesita para que no le falte nada (interpretado por Vilchez, 2000, como miedo al futuro), para que el hijo tenga lo que los padres no tuvieron (interpretado como compensación), para que el hijo goce de las mismas oportunidades que sus iguales y compita en igualdad de condiciones.

Este último punto se relaciona directamente con la idea de que hay que preparar al hijo para desenvolverse en una sociedad cada vez más competitiva, idea que se presenta como una tesis implícitamente admitida por los padres, aunque no siempre bien precisada (Op.cit).

Educar es entendido también como educar en valores lo cual, según Vilchez (2000), es un logro positivo como marco ideal, pero que con frecuencia se queda en una utopía o en una pura referencia ética de carácter teórico (mostrar lo que está bien y lo que está mal), ya que faltan la concreción del objetivo y los métodos a emplear. Por lo

cual se dará a una especie de voluntarismo según el cual si los padres proclaman o creen en unos valores, los hijos automáticamente los aceptan y asumen como propios, a modo de osmosis mágica.

2.4.4 Estrategias de educación y construcción de valores

A partir del estudio precedente se ha visto que en el análisis del fenómeno de las ideas parentales en torno a la educación de sus hijos, las estrategias de educación y la transmisión de valores que se hace entre padres e hijos, aparecen como puntos fundamentales.

Las estrategias de educación sirven para encauzar el comportamiento de los hijos en una dirección determinada, para establecer límites a sus deseos y acciones, para procurarles satisfacciones y para enseñarles a soportar sus frustraciones. Su objetivo fundamental es moldear, a través de la intervención educativa, el tipo de conductas que los padres valoran como apropiadas para el desarrollo personal, la inserción y aceptación social de sus hijos en su cultura (Coloma, 1993).

Coloma (1993) destaca cuatro estilos paternos, que dependen de las estrategias de educación utilizadas, propuestos por Maccoby y Martín (1983; en Coloma, 1993):

- *Padres estilo autoritativo – recíproco.* Los padres que establecen este tipo de estilo educativo se caracterizan por ejercer un control firme, consistente y razonado; creen en el principio de reciprocidad. Parten de la aceptación de los derechos y deberes de sus hijos, pero exigen que sean aceptados y respetados los suyos propios, por parte de ellos. A pesar de ser padres autoritarios, la coherencia de sus pautas directivas hace que sus hijos no los perciban como rígidos y acepten las normas paternas, y el carácter razonado de sus actuaciones hacen que este estilo esté bastante centrado en los hijos.

Algunos estudios empíricos han de mostrado que los niños que se han criado bajo estas pautas forman un autoconcepto realista, coherente y positivo, desarrollan una adecuada confianza y autoestima, una equilibrada combinación de obediencia, iniciativa personal y madurez, responsabilidad y fidelidad a los compromisos que establecen, competencia social y pro sociabilidad, baja frecuencia de conflictos con los padres y una alta motivación de logro.

- *Padres estilo autoritario – represivo.* Este estilo corresponde a padres controladores, como los anteriores, pero rígidos, con ausencia de reciprocidad y de diálogo. El control de las normas es minucioso y deja poco espacio a la construcción liberal personal. Estos padres recurren menos a los refuerzos y más a los castigos y mandatos, los cuales casi nunca son razonados.

Las consecuencias evidenciadas por los estudios empíricos, en las características de los niños criados bajo este estilo, muestran que presentan una baja autoestima y autoconfianza, baja autonomía personal y creatividad, y una escasa competencia social.

- *Padres estilo permisivo – indulgente.* Este tipo de padres se ubica en el polo opuesto a los padres autoritarios – represivos, es decir, no son asertivos ni manejan el poder. No establecen normas minuciosas ni estrictas, acceden a los deseos de sus hijos con facilidad y no usan castigos. Sin embargo, se preocupan de la formación de sus hijos, atienden y responden a sus necesidades.

Los efectos socializadores son tanto positivos como negativos, los niños obtienen una alta autoestima, autoconfianza y pro sociabilidad. El control laxo probablemente conducirá a un escaso autodomio y autocontrol.

-
- *Padres estilo permisivo – negligente.* Para estos padres la permisividad es necesaria, se apoyan en ésta por comodidad o por practicidad; dejan que los hijos hagan lo que quieran, ya que se ven involucrados en otros compromisos que reducen sus posibilidades de control paterno.

Los efectos en los hijos suelen ser un autoconcepto pobre y negativo, carencias graves en la autoconfianza y responsabilidad, bajo autocontrol y posibles trastornos de conducta graves, como alcoholismo, delincuencia y drogadicción.

Los valores se relacionan con los ideales de vida, que a su vez responden a nuestras necesidades como seres humanos. Son los elementos centrales en el sistema de creencias y proporcionan criterios para evaluar personas, situaciones y a nosotros mismos. Al actuar de acuerdo con los valores personales se promueve y refuerza el sentimiento de autocompetencia y reconocimiento social.

Al tener en cuenta la función socializadora de la familia, en la cual se le proporciona al niño claves para que vaya construyendo sus representaciones globales, se reconoce que también se le dan claves para ir construyendo sus propios valores, que se formarán de acuerdo con las representaciones de los padres, las expectativas y demandas sociales. Concretamente, lo bueno y lo malo, lo deseable y lo rechazable, lo adecuado y lo inadecuado, se aprende desde muy temprana edad en la interacción con las otras personas significativas para el niño (García, Ramírez, y Lima, 1998, pp. 201).

Dentro de los valores que los padres pretenden transmitir a sus hijos, García, Ramírez y Lima (1998), destacan que los padres desean desarrollar aquellos valores que les permitirán a sus hijos desenvolverse en el contexto escolar, social y laboral de manera adecuada, que les ayuden a relacionarse armoniosamente con los demás, y a enfrentarse con éxito a las amenazas:

-
- Valores que faciliten el desarrollo personal, como la independencia, la autonomía, la libertad, y la autorrealización personal.
 - Valores que faciliten las relaciones interpersonales, como la cortesía, el respeto a los demás, la honradez y la tolerancia.
 - Valores que faciliten su aprovechamiento escolar o laboral , como por ejemplo, el gusto por el trabajo y la perseverancia.

2.4.5 Estimulación cognitiva en la familia

Teniendo en cuenta que el sujeto de esta tesis son las familias de alumnos talentosos, se dedica este apartado relacionado con las estrategias, ya sean conscientes o inconscientes, que padres y madres utilizan para estimular cognitivamente a sus hijos y que ayudan a fomentar el desarrollo del talento.

No hay duda de que madres y padres serán las primeras personas con las que el niño socializará en su vida. Son también los primeros “profesores”, por lo cual ellos se encuentran en una situación privilegiada para estimular a sus hijos y guiarlos cognitivamente. Los padres tienen la posibilidad, durante la convivencia habitual, de desarrollar estrategias específicas de enseñanza / aprendizaje para con sus hijos, en actividades como la conversación y el juego.

En general, padres y madres orientan, sin saberlo, su actividad al desarrollo intelectual de sus hijos, en la medida en que son más o menos sensibles a sus niveles de desarrollo reales y potenciales y en tanto parten de las capacidades ya presentes en el niño y las orientan a adquirir capacidades superiores.

Vila y Bassedas (1994) analizan cómo las prácticas educativas parentales contribuyen al desarrollo de determinadas estrategias para aproximarse al mundo y proponen el concepto de estimulación del desarrollo, que lo definen en el marco de las relaciones que niñas y niños establecen con las personas adultas como agentes de socialización. Establecen así una distinción entre madres más o menos estimulantes, en cuanto ponen en práctica actividades que implican reto y demanda para los pequeños y que condicionarán sus características cognitivas en el futuro. El grado de estimulación de los padres también depende de las expectativas que tengan del desarrollo de los niños. Expectativas bajas respecto a lo que el niño es capaz de hacer, desarrollan comportamientos que no exigen a los pequeños ir más allá de sus capacidades presentes.

Los instrumentos y mecanismos a través de los cuales se logra una estimulación cognitiva en la relación padre – hijo serán analizados brevemente a continuación según lo propuesto por Palacios y González (1998):

- Negociación de definiciones compartidas de la situación de interacción. Se refiere a que en situaciones de interacción entre padres e hijos, el adulto debe ser capaz de redefinir el objetivo y la forma de comprender la situación, para lograr un crecimiento intelectual del niño. Por ejemplo, el hecho de armar un puzzle de piezas grandes para el niño pequeño puede significar una actividad sensorio-motriz; las piezas son objetos para lanzar, morder, etc. Para el padre, se trata de un juego libre de reglas y con un objetivo final, es el padre quien debe ir acomodando poco a poco su propia definición de la actividad, en un proceso de negociación con las habilidades de su hijo.
- Provisión de un balance estimulante entre exigencias y apoyo. Es de crucial importancia ofrecer a los niños un grado equilibrado entre exigencias y apoyos. Esto significa que las exigencias desafíen al niño para ir más allá de su competencia y que los apoyos ofrecidos por el adulto contengan las partes de la actividad que le sean poco accesibles al niño.
- Estimulación del lenguaje en las interacciones padre – hijo. La influencia del desarrollo lingüístico sobre el desarrollo cognitivo ha sido puesta de manifiesto en las investigaciones del área. Los resultados señalan siempre el gran poder estimulador que tiene un entorno familiar en el que el lenguaje se utiliza de manera rica y diversa, sensible a los intereses y capacidades del niño, y con el uso frecuente de preguntas. Por otro lado, se ha visto que la influencia del buen uso del lenguaje se extiende a la capacidad de planeación y reflexión.

2.5 Talento y familia

Desde el enfoque psico social, en el estudio del talento se considera, además de los factores genéticos y biológicos, creativos y motivacionales, que las personas talentosas requieren apoyo especial para lograr transformar su potencial en algo real y productivo. Evidentemente, y desde el nacimiento, el contexto que más influye es el entorno familiar y, sin embargo, este ha sido uno de los aspectos menos estudiado en el desarrollo del talento (Domínguez y Pérez, 2000).

La escasa investigación que ha tratado el tema de las familias de los niños talentosos suele hacer referencia a la influencia que la familia tiene sobre el niño, y en cómo los padres deben actuar para favorecer el desarrollo pleno de las capacidades del hijo. Aquí se revisarán las creencias y preocupaciones de los padres de niños talentosos y las características de estas familias.

Se ha comprobado que, a pesar de que cada familia reacciona de manera diferente ante un hijo talentoso; unas lo reciben como un premio; otras como un castigo; incluso algunas como una forma de brillar socialmente, todos los padres requieren algún tipo de orientación y apoyo que los guíe y los libere de los mitos y estereotipos sociales existentes sobre el talento. Es decir, necesitan saber sobre esta característica, lo que significa y sus implicancias, y tienen la necesidad de sentirse útiles en la educación de sus hijos, niños y adolescentes. Algunos padres suelen sentirse poco preparados para apoyar emocionalmente a su hijo y también sienten que no pueden proveerles de los recursos educativos y la estimulación intelectual que necesitan (Pérez, Domínguez, y Díaz, 1998).

2.5.1 Creencias y preocupaciones de los padres

Para Pérez, Domínguez y Díaz (1998) el sentimiento más común de los padres es el de ansiedad por tener un hijo diferente y no saber cómo tratarle.

Colangelo y Dettman (1985) dicen que padres y madres están confundidos en relación con el talento de sus hijos, ya que no poseen conocimientos de su naturaleza, sus características y no conocen la mejor manera de abordarlos. Por otro lado, los mismos autores (1983) plantean que los niños talentosos y sus familias son una de las minorías menos apoyadas y estudiadas, y que las guías dadas a los padres usualmente son muy generales y basadas en estereotipos, por lo que no responden ni a las necesidades ni a la individualidad de las familias, sirviendo de poca ayuda a los padres.

Hemos estructurado, para esta tesis, las preocupaciones de la vida familiar en torno a las cinco siguientes áreas: Preocupaciones relacionadas con la etiqueta de talento, preocupaciones relacionadas con la ansiedad generada por el talento, preocupaciones relacionadas con la interacción entre hermanos, preocupaciones relacionadas con las interacciones con el centro escolar y preocupaciones relacionadas con las interacciones con el barrio.

En relación con las *preocupaciones relativas a la etiqueta de talento*, el cuerpo teórico diferencia dos grupos de padres, uno que reconoce y utiliza la etiqueta de “talentoso” con su hijo y otro que no (Colangelo y Brower, 1987). Este término es un rótulo, o etiqueta socio-psicológica, con poderosas connotaciones emocionales, tanto para quienes lo usan como para quienes lo experimentan.

Los padres se sienten ambivalentes acerca del rótulo de su hijo talentoso, muchas veces niegan que su hijo lo sea; en cambio otros se sienten especialmente orgullosos. Hay quienes ven el talento como un peso sobre ellos y rechazan al niño y otros usan

ese rótulo como una excusa para demandar más del niño o para ser más tolerante con sus demandas y comportamientos (Freeman, 2000; Keirouz, 1990).

Las investigaciones de Cornell (1983) evidencian actitudes escépticas y críticas por parte de los padres hacia el término. Entre sus preocupaciones está la posibilidad de que éste pueda acrecentar su autoestima y afecte negativamente a sus hermanos, o que otras personas puedan responder negativamente ante el niño rotulado con un término elitista, que lo presenta como alguien superior.

Estas observaciones sugieren que las actitudes de los padres hacia la etiqueta son un tema importante de estudio y podrían estar relacionadas con el ajuste emocional del niño.

Las preocupaciones relacionadas con la ansiedad generada por el talento, se refieren a que el talento del niño suele provocar ansiedad en los padres, que al no ser bien encauzada, puede desarrollar en los niños problemas emocionales y de conducta. Por ejemplo, no es raro encontrar a padres que se sienten abrumados por la inquietud, las preguntas e impacencias de sus hijos y al no saber cómo responder adecuadamente, se sientan sobrepasados por ellos provocando un deterioro en su relación. (Díaz, 1997).

La ansiedad de los padres puede fomentar la aparición de problemas de ansiedad también en el hijo, sin quererlo y sin saberlo. Por ejemplo, cuando tienen un nivel de expectativas muy alto sobre su rendimiento, y si el niño no alcanza ese nivel, con su presión pueden fomentar en él una baja autoestima y altos niveles de ansiedad, siendo una causa frecuente de problemas emocionales y de bajo logro. Por otro lado, padres que tienen expectativas altas y razonables son quienes conceden más libertad, autonomía, soporte, estímulo e independencia, lo que hace que el niño considere sus talentos positivamente (Colangelo y Dettman, 1985; Colangelo y Brower, 1987; Cornell y Grossberg, 1989).

Los padres se enfrentan también a *preocupaciones relacionadas con la interacción entre hermanos* y deben resolver el dilema de proveer la necesaria y especial atención a los niños talentosos sin crear resentimientos ni celos en los hermanos, por ejemplo, cómo evitar que un niño mayor no se sienta frustrado ni inferior cuando un hermano menor talentoso lo supera y cómo dar atención equitativa a todos los miembros de la familia (Colangelo y Dettman, 1983).

Autores como Ballering y Koch (1983), Cornell (1983) y Keirouz (1990) han estudiado las relaciones que se establecen entre niños talentosos y sus hermanos. Para los primeros autores mencionados, la relación entre hermanos se ve más afectada por la alta habilidad que la relación con los padres. Esto puede deberse a que los hermanos pueden llegar a sentirse inferiores, mostrando indicadores de inseguridad y baja autoestima.

Por otra parte, Cornell (1983) y Keirouz (1990) enfatizan el aspecto contrario, es decir, dicen que muchos hermanos obtienen algunos efectos positivos de la alta habilidad de su hermano, ya que su autoestima crece al compartir el éxito del otro.

Para Pérez, Domínguez y Díaz (1998), el papel de los padres radica en crear un clima familiar lo menos competitivo posible entre sus hijos, evitando volcarse excesivamente sobre el niño talentoso, pero deben tener cuidado de no descuidar su desarrollo para evitar diferencias con el hijo normalmente talentoso.

A nivel de las *preocupaciones relativas a las interacciones con el centro escolar*, Moon, Kelly y Feldhusen (1997) plantean que los colegios tienen un impacto importante en las familias de los niños talentosos. Algunas de ellas se ven sobrepasadas por la mala calidad de la educación ofrecida, o por una relación adversa entre colegio y casa, situación que en general es consecuencia de la primera, es decir, debido a que el niño experimenta una falta de desafíos en el colegio. Por otro lado, muchas familias reportan efectos positivos cuando los colegios proveen de una programación adecuada para sus hijos talentosos, decreciendo los niveles de conflicto entre la casa y colegio.

Generalmente los padres están confundidos ante su rol en la escuela, aunque suelen estar muy interesados en buscar consejos respecto a su hijo, e información sobre los métodos de enseñanza más adecuados. Frecuentemente no tienen experiencias educativas, no saben qué esperar de las escuelas y pueden que no entiendan las distintas oportunidades y guías orientadas a satisfacer las necesidades educativas de sus hijos talentosos (Colangelo y Dettman, 1983, 1985).

En un estudio de López (2002), los padres expresaron que en la escuela no son atendidas las necesidades de sus hijos por falta de formación del profesorado en las características especiales del talento. Esto les hace sentir miedo ante un posible fracaso escolar. Reconocen desconocer las opciones educativas, la legislación y los recursos destinados a sus hijos, piensan que la integración educativa es una opción en la que el niño puede presentar problemas, pero lo consideran necesario para el desarrollo de las habilidades sociales.

En cualquier caso, es muy importante que entre las directrices dadas al niño, tanto por la familia como por la escuela, exista una coherencia evidente sobre todo en lo relativo a las pautas educativas. Lo importante es lograr un consenso entre padres y centro escolar para promover un desarrollo equilibrado de las capacidades del niño en todos los ámbitos, sin privilegiar las características puramente intelectuales (García, 2000).

Para Rodríguez (2000), otro grupo son las *preocupaciones relacionadas con las interacciones sociales en el barrio*, ya que, dadas sus habilidades cognitivas superiores, puede llegar a no adaptarse en la esfera social. Puede ser una fuente generadora de estrés en los padres, específicamente cuando los niños talentosos sufren el rechazo de sus pares.

Por otro lado, el barrio puede ser una fuente de apoyo positivo para los niños y un reductor de estrés para sus familias, ya que en él los talentosos pueden encontrar pares de todas las edades y pares intelectuales que no encuentran en sus colegios. El barrio también provee de oportunidades de interacción con adultos y de actividades no

estructuradas que ayudan a nutrir la creatividad e independencia de los niños (Moon, Kelly, y Feldhusen, 1997).

Otra dificultad asociada se refiere a que los padres pueden presentar sentimientos de inadecuación y preocupaciones financieras, producto del alto costo de experiencias para fomentar el desarrollo de los talentos en los niños (Moon, Jurich y Feldhusen, 1998).

Algunas pautas de orientación, que ayudan a disminuir el nivel de estrés y las preocupaciones de padres con niños talentosos, que García (2000) propone son las siguientes:

- Potenciación de intereses personales del niño, sin perder de vista el desarrollo equilibrado de todas sus capacidades.
- Definir un adecuado nivel de exigencia al niño, según sus propias posibilidades.
- Conveniencia de no etiquetarlo como talentoso, de no crearse ni crearle excesivas expectativas respecto a sus capacidades, ni transmitir ideas poco reales sobre sus diferencias respecto a los otros niños.
- Fomentar el logro de una imagen positiva de sí mismo y de un adecuado nivel de relaciones con sus iguales.
- No olvidar nunca que, a pesar de su talento, se está tratando con niños con características propias de su edad, aunque puedan razonar como adultos.

-
- Establecer una relación con el colegio, en el marco de la tutoría, donde coordinar actuaciones y crear un acuerdo de colaboración adecuada en beneficio del niño.

2.5.2 Características familiares asociadas al talento

Hay autores que, dentro de sus investigaciones, han realizado una caracterización de las familias de los niños talentosos. En este apartado se pretende reunir éstas características generales, sin olvidar que cada familia es una estructura diferente. La presente caracterización familiar se ha dividido en: Características sociodemográficas, características asociadas al desarrollo cognitivo de sus integrantes y características relacionadas con el clima familiar.

A nivel de las *características sociodemográficas*, aunque Freeman (2000) postula que no hay una familia ideal para producir talentos y que ellos pueden provenir de una gran variedad de contextos, se aprecia en el cuerpo teórico que existe un cierto consenso para describir sociodemográficamente a estas familias.

Por lo general, respecto a la estructura familiar, aquellas que poseen uno o más niños talentosos, suelen ser familias nucleares, de tamaño pequeño, donde el patrón típico es de dos hijos. Los padres de los niños tienden a ser mayores que el promedio cuando éstos nacen, lo que contribuye a proveer mayor seguridad, mayor estabilidad psicológica y financiera a su familia (Olsewski, Kulieke, y Buescher, 1987).

También se ha reportado la presencia frecuente de abuelas, principalmente maternas, como una figura estable en la educación familiar del niño, sobre todo en el nivel socioeconómico bajo, donde la abuela ayuda en su cuidado en los casos en que la madre debe trabajar fuera del hogar (Van Tassel- Baska, 1989).

En general, se ha visto que el niño o talentoso ocupa el primer lugar en el orden de nacimiento entre los hermanos, es decir, suele ser el primogénito o bien es hijo único, característica que lo hace susceptible de recibir mayor atención del mundo adulto, que concentraría sus esfuerzos en educarlo a él, libre de la presencia de otros niños. Por lo tanto, tienen más interacciones con adultos, lo que contribuye, por ejemplo, a tener mejores modelos para la adquisición del lenguaje (Pfouts, 1980).

Generalmente, padres y madres poseen un nivel socioeducativo más elevado con respecto al contexto en el que se insertan. Esto contribuye a que tengan acceso a mejores trabajos y a una mayor capacidad económica, lo que les permitiría proveer al hogar de material didáctico y elementos físicos que permiten la estimulación y desarrollo cognitivo de los niños. Se trata de hogares bien habilitados materialmente; cuentan con libros, juguetes didácticos, herramientas computacionales, obras de arte, instrumentos musicales, etc. (Landau y Weissler, 1993; Olsewski-Kubilius, Kulieke, y Buescher, 1987).

Con respecto a la escolaridad de los padres, se ha descrito (Rama, 1991; en Arancibia, Herrera, y Strasser, 1997) que ésta es una variable comúnmente asociada al rendimiento de los niños. Con el supuesto de que la escolaridad parental influye en el desarrollo académico de los hijos, ya que padres de mayor nivel cultural generarían un ambiente familiar más orientado a lo escolar, tendrían una mayor valoración de las oportunidades educativas y poseerían mayores herramientas para ayudar a sus hijos en las tareas escolares. Así mismo, tendrían una mayor intencionalidad pedagógica y capacidad para brindar recursos educativos.

Al hablar de las *características asociadas al desarrollo cognitivo de sus miembros*, se aprecia que hay abundante investigación sobre el tema y que los resultados muestran que estas son familias preocupadas por estimular a sus hijos.

Respecto al tipo de lenguaje usado por los padres para la comunicación y estimulación de sus hijos talentosos, se ha demostrado ser rico y habilitador intelectualmente, por ejemplo, suelen hablarle y leerle al niño desde el nacimiento (González-Pienda, 1997;

Landau y Weissler, 1993). Así, los niños son hábiles en manejar el lenguaje correctamente, en comprensión y producción, tanto oral como escrita.

También se ha reportado un mayor nivel de análisis en estas familias, es decir, los padres de niños talentosos tienden a discutir cuestiones importantes en familia y a fomentar la expresión de opiniones y el criticismo en sus hijos. Por ejemplo, en relación con el análisis de libros, de la vida escolar, los profesores y el currículum de la escuela. Las preguntas de los niños siempre son contestadas ampliamente, usan más ejemplos y analogías, y se explican en los significados, también usan más imágenes y metáforas (Landau, 1983). En esta dinámica, la interacción entre padres y niños no es sólo entre ellos como individuos, sino entre sus capacidades y necesidades cognitivas (González-Pienda, 1997).

Otra área investigada ha descrito que las actitudes parentales y los valores de la familia suelen estar acompañadas de una modelación activa, tanto para el logro académico como para la vida cotidiana. Esto quiere decir que existe una coherencia entre lo expresado y las acciones llevadas a cabo por los padres; no sólo expresan sus expectativas, sino que suelen acompañarlas a nivel de acciones, actitudes, y ejemplos. A nivel académico, son padres que están más pendientes de los deberes escolares y que chequean las horas de práctica de las actividades del niño (arte o deporte), se comunican más frecuentemente con los profesores, proveen experiencias culturales enriquecedoras y proveen materiales, los alientan a realizar actividades y los modelan a través de su propia participación en actividades deportivas, cognitivas y sociales (Olszewski-Kubilius, Kulieke, y Buescher, 1987).

Por otra parte, y como se dejó ver anteriormente, se ha encontrado que los padres de niños talentosos otorgan mayor estimulación concreta a sus hijos. Hay una preocupación por tener libros y material en el hogar, por comprar juguetes de estimulación cognitiva, por realizar viajes, visitar museos y parques naturales, fomentar las actividades extras y guiar activamente la televisión (Landau, 1990).

De un estudio llevado a cabo por Landau y Weissler (1993), relacionado con estimulación ambiental de las familias con y sin hijos talentosos, se concluye que las principales diferencias son que las familias con hijos talentosos proveen un ambiente estimulador concreto, existe una interacción cognitiva entre padres e hijos, especialmente en comunicación verbal y resolución de problemas, los padres están más motivados, tienen una actitud positiva hacia la inteligencia de sus hijos, y existen rasgos de personalidad diferenciales de los padres, como asertividad, autoconfianza y liberalismo.

Landau y Weissler (1993) concluyen que la combinación de una interacción cognitiva directa, el fomento al desarrollo de la inteligencia y el conocimiento, junto con el enfrentamiento directo y el atreverse a asumir riesgos y desafíos, así como a experimentar cosas nuevas, crean las condiciones adecuadas para la actualización del potencial de los niños talentosos.

Sobre las *características relacionadas con el clima familiar*, se ha visto que éste tiene una especial relevancia para ayudar al desarrollo de los talentos de los niños.

Clima familiar se refiere a las actitudes de los padres hacia los niños, las relaciones entre los miembros de la familia, las creencias parentales sobre la educación familiar y la forma en que la vida familiar está reglada y estructurada (Olszewski-Kubilius, Kulieke, y Buescher, 1987). Dentro de las características del clima familiar que el cuerpo bibliográfico reconoce, se encuentran la cohesión y expresividad, el nivel de tensión, la independencia, orientación intelectual – recreacional, la organización y el control.

Las familias de niños talentosos tendrían un alto grado de cohesión y expresividad, lo que se traduce en una alta valoración de las relaciones de mutuo apoyo y cooperación entre sus miembros (Cornell, 1983; Cornell y Grossberg, 1987).

Respecto a las relaciones entre los miembros de la familia, muchos estudios las describen como más bien tensas y poco armoniosas, pero seguras, particularmente entre los niños talentosos y sus padres (Olszewski-Kubilius, Kulieke, y Buescher, 1987). La explicación sería que los niños están libres de amarras afectivas hacia los miembros de la familia, lo que a su vez disminuye la identificación con los padres, permitiéndole al niño mayor libertad para su expresión y desarrollo personal.

Los padres de niños talentosos incentivan en un alto grado la autosuficiencia y libertad de sus hijos y con ello impulsan respuestas orientadas a fomentar la capacidad crítica y la creatividad. Esto estaría asociado con estilos parentales menos convencionales, abiertos a la expresión de sentimientos y pensamientos, sin dominación (Olszewski-Kubilius, Kulieke, y Buescher, 1987; Olszewski-Kubilius, 2001; Moon, Kelly, y Feldhusen, 1997). Por ejemplo, permiten una mayor participación de sus hijos en la toma de decisiones familiares, crean una división más flexible del trabajo dentro de la familia, y creen que es bueno exponer a sus hijos a experiencias nuevas, aunque a veces sean confusas, temerosas y displacenteras (Landau y Weissler, 1993). También se han descrito estilos parentales autoritarios como productores de talento académico, pero con bajas expresiones de creatividad y originalidad (Nichols, 1964; en Olszewski-Kubilius, Kulieke, y Buescher, 1987).

Según Cornell (1983), las familias con niños académicamente talentosos valoran la búsqueda recreacional e intelectual, pero no necesariamente en el contexto de la orientación al logro o de la competitividad. Se ha descrito una característica de focalización sobre el niño en estos hogares, lo que indica que las actividades y recursos están centrados en sus intereses y estudios (Olszewski-Kubilius, Kulieke, y Buescher, 1987).

Existe un énfasis en la estructura y la rutina de estos hogares y en el hecho de que la familia funciona bajo reglas (Olszewski-Kubilius, Kulieke, y Buescher 1987). Los padres son consistentes y claros en la exigencia del comportamiento, y todos los miembros saben lo que se espera de la conducta de cada uno (Weissler y Landau, 1993).

En un estudio de identificación de variables familiares asociadas al desarrollo del talento académico y autoconcepto positivo en niños, realizado con un grupo de madres de niños talentosos en Chile, los resultados mostraron que la principal diferencia entre grupos de familias de niños talentosos y de niños no talentosos, se presenta en el área intelectual – cultural, siendo las familias de niños talentosos las que cultivan una mayor vida intelectual (Haz, Raglianti, y Osorio, 2003).

Este mismo estudio también reconoció importantes diferencias de clima familiar según nivel socioeconómico. Las principales diferencias se presentan dentro del nivel socioeconómico bajo entre familias de niños talentosos y no talentosos, en las áreas de expresividad, intelectual – cultural y conflicto sano. Es decir, las familias de niños talentosos de nivel socioeconómico bajo tienden a expresar en mayor medida sus sentimientos y pensamientos, a poseer una vida intelectual cultural mayormente desarrollada, y a expresar el conflicto de manera más adecuada sin ser agresivos, en comparación con las familias de niños no talentosos del mismo nivel socioeconómico. Se realizaron grupos focales con madres, quienes caracterizaron a las suyas como familias que dan un alto grado de importancia a la clara organización y estructura dentro de las actividades y responsabilidades familiares, como familias que poseen un alto grado de unión y apoyo entre sus miembros, un importante nivel de expresión individual de cada uno dentro de la familia de sus propios pensamientos y sentimientos, y una orientación de las actividades que realizan hacia la acción y competitividad.

2.5.3 Ambientes familiares de riesgo

Ambientes familiares de riesgo hace referencia a aquellos factores estresantes que pueden surgir en el contexto familiar, tanto por la situación socioeconómica de la familia, como por las características propias del talento (entre otros) y que pueden actuar como obstaculizadores del pleno desarrollo de las potencialidades del niño talentoso.

Para Moon, Kelly y Feldhusen (1997), la familia debe tener la capacidad de adaptarse a los factores estresantes internos, externos e ideosincráticos que están surgiendo continuamente. En una de sus investigaciones, concluyen que las familias de niños talentosos con buen funcionamiento muestran altos niveles de adaptabilidad, y que las de niños talentosos con bajo rendimiento parecen ser menos adaptables y más estresadas.

El talento en sí mismo puede ser un factor estresante ideosincrático en la familia que presiona hacia la adaptación del estilo familiar. Esta presión puede sobrepasar los mecanismos de enfrentamiento de algunas familias, y en otras este mismo talento puede convertirse en un organizador del comportamiento y de las actividades del grupo (Moon, Kelly, y Feldhusen, 1997).

La tendencia de los talentosos a estructurar el sistema familiar puede llegar a ser estresante cuando sobrepasa los recursos familiares, o daña las relaciones al dirigir toda la energía de la familia sobre ellos. La familia puede sentir que debe cambiar su estilo de vida en orden a maximizar el potencial de su hijo talentoso. También pueden sentirse agobiados a causa del gasto económico requerido por sus hijos talentosos, sintiéndose en la obligación de buscar mejores colegios y acceso a profesores sofisticados, muchas veces a expensas de otros miembros de la familia (Moon, Kelly, y Feldhusen, 1997).

En la misma lógica, Keirouz (1990) postula que todas las familias hacen especiales adaptaciones para acomodarse a las necesidades y los deseos de sus hijos, pero que en muchas pareciera que los deseos y necesidades de los niños talentosos se convierten en el punto principal en torno al cual se desenvuelve la vida familiar. Muchas veces se crean confusiones jerárquicas significativas respecto al lugar que ocupa el niño talentoso, llegando a veces a ocupar un lugar más alto en términos de reconocimiento que cualquier otro miembro de la familia, incluyendo a los padres.

Al respecto, Hackney (1981; en Keirouz, 1990) encontró que los padres de los niños talentosos suelen tener problemas para clarificar las diferencias de roles de los niños y

de los padres. Presentan problemas a la hora de decidir si el niño debe ser tratado como un niño o como un adulto, ya que los hijos pueden tener mejores percepciones de las cosas que sus padres y pueden usarlas para manipularlos. Entonces las preocupaciones radican en la manera de mantener la autoridad sobre los niños y permitirles, al mismo tiempo, un desarrollo sano.

El desarrollo individual asincrónico de los niños talentosos puede ser otra fuente de estrés familiar. Como se dijo en un apartado anterior, estos niños suelen avanzar de manera no normativa a través de los estadios del desarrollo y además presentar discrepancias entre su desarrollo cognitivo, social y emocional. Los padres suelen angustiarse ante estas discrepancias y afectar al sistema familiar completo (Moon, Kelly, y Feldhusen, 1997).

Un niño talentoso también puede ser un factor de estrés para el sistema familiar, al provocar sentimientos de inadecuación en sus padres, especialmente cuando éstos sienten que ellos mismos no son talentosos y se sienten inseguros por no saber cómo proveer a sus hijos de apoyo en su desarrollo intelectual. Algunos se sienten culpables al autoperibirse como incapaces de proporcionar a sus hijos experiencias sociales y educativas apropiadas (Moon, Kelly, y Feldhusen, 1997; Colangelo y Dettman, 1983).

Por otro lado, y como ya se planteó anteriormente, parece ser que el nivel sociocultural es una variable relevante a la hora de posibilitar un desarrollo sistemático de las capacidades de los niños en un ambiente que lo estimule y fomente. En familias donde existe una falta de interés o valoración por el desarrollo intelectual, o donde los padres no pueden proporcionar los recursos necesarios, ni en calidad ni en intensidad, es probable que el talento permanezca subdesarrollado. De este modo, las privaciones económicas, sociales y culturales pueden perjudicar el desarrollo del talento potencial en los niños (Bralic y Romagnoli, 2000).

Estudios realizados en contextos socio-culturales deprivados (Kokot, 1998; en Bralic y Romagnoli, 2000) establecen ciertas características de este entorno que inhiben la manifestación de los talentos intelectuales. Cabe destacar que los siguientes puntos

hacen referencia a una carencia de estimulación y desafíos, que no se correlacionan necesariamente con el nivel socioeconómico:

- Un entorno carente de desafíos para la creatividad y el ingenio, que limita el rango de actividades y opciones para los niños.
- Ausencia de elementos como libros, juguetes, rompecabezas, y elementos de escritura en el hogar, por lo cual las destrezas cognitivas básicas de los niños no son practicadas tempranamente.
- Muchos niños ingresan al sistema escolar con una cantidad de capacidades cognitivas, calidad y tipo de interacciones verbales, y expectativas de conducta aprendidas en el hogar, que no necesariamente son valoradas en la escuela.
- El tipo de disciplina usada en el hogar no estimula a los niños a desarrollar un control interno, lo que puede afectar a la automotivación y a la falta de habilidades para la resolución de problemas.

Al estudiar las variables familiares de niños diagnosticados como talentosos que provienen de familias de nivel socioeconómico bajo, Van Tassel-Baska (1989) indica que éstas se caracterizan porque las aspiraciones y expectativas de los padres y los estándares para el logro de sus hijos son relativamente altos, son padres muy conscientes del talento académico desplegado por sus hijos y preocupados por ellos. Estas familias hacen intentos por ser equitativas con su tiempo y con su atención respecto a todos sus hijos.

Se puede concluir entonces que el factor socioeconómico es una desventaja que puede influir poco, o no influir, en el desarrollo de las habilidades de los niños, siempre que exista un ambiente familiar estimulante con padres asertivos, preocupados y atentos.

2.6 Necesidades de los padres

Todas las orientaciones psicológicas coinciden en afirmar que la familia es el núcleo donde se conforman los cimientos de la persona y la fuente socializadora principal y más importante y, sin embargo, nadie enseña a los adultos a ser padres, tarea fundamental para fundar una familia.

El cuidado y educación de los niños son tareas que se han vuelto cada vez más complejas en la sociedad actual, tanto para los hombres como para las mujeres, quienes se han incorporado activamente al mundo laboral. También porque las familias han ido modificando su estructura y sus relaciones, quedando cada vez más aisladas, más alejadas de las familias de origen y de las familias extensas.

“Es cierto que la mayoría de los progenitores se esfuerzan por ser buenos padres, y en general salen airoso y con aceptables resultados, aunque también viven momentos o circunstancias ante las cuales no saben cómo actuar. Entonces hablan con amigos, consultan libros y revistas que les pueden aportar ideas, y algunos acuden a un especialista que pueda responder a sus preguntas (...) sabemos que estos padres han hecho todo lo que han podido para solucionar un problema, pero no han podido, tal vez porque les falten recursos, conocimientos, o más sencillo aún, porque no saben cómo introducir algún pequeño cambio en su vida cotidiana...” (Belart y Ferrer, 1998, pp.20).

Pérez y Domínguez (2000) realiza n un perfil de las ne cesidades g enerales que las familias de los niños con talento presentan:

- Sentirse poco preparados para educar a sus hijos.
- Tener dificultades para conseguir la orientación adecuada.
- Sentir que en su comunidad no existen los recursos necesarios para la educación de los talentosos.
- Tener hijos con much os interese s y habilidades, que incluso result a difícil seguirlos.
- Tener hijos con preocupaciones “diferentes”, lo que crea inquietud a los padres.
- Encontrar seguridad en su propio rol.
- Relacionarse con grupos de otr os padres donde expresar sus ideas y ansiedades.

A continua ción se pr esentan la s principa les necesid ades que ma dres y pad res presentan a la hora de enfrentarse a la educación familiar de sus hijo s, que el cuerpo bibliográfico ha reportado.

2.6.1 Necesidades de los padres ante la educación de sus hijos

Todos los adultos que se convierten en padres se enfrentan a una nueva experiencia, fuente de estrés y angustia, que provoca un cierto grado de inquietud, inseguridad y cuestionamientos sobre las propias capacidades y habilidades para cumplir adecuadamente el rol materno y paterno.

Para Cunningham y Davis (1985) al hablar de necesidades familiares se trata de los recursos que las familias esperan obtener en relación con su propio funcionamiento. Estos autores las dividen en necesidades de asistencia práctica y necesidades de ayuda psicológica.

Las *necesidades de asistencia práctica* a su vez se subdividen en necesidades utilitarias y necesidades instrumentales.

Las primeras se refieren al tiempo y la energía que la familia, o sus miembros, emplean en sus funciones familiares o personales. Mientras menos tiempo dediquen a la administración y cuidados del hogar, tendrán más posibilidad de compartir juntos, o por separado, en actividades de recreación y actividades sociales.

Las necesidades instrumentales se refieren a necesidades de información y orientación en distintas áreas, como organización del tiempo, energía y recursos económicos; adquisición de técnicas para favorecer el desarrollo del niño, lo que supone debería ayudar a minimizar el tiempo y la energía y aumentar los beneficios sin estrés; técnicas para afrontar los problemas conductuales; información sobre acceso a servicios sociales, a instalaciones educativas y recreativas, o a terapias especializadas.

Las familias también presentan *necesidades de ayuda psicológica*, que a su vez se subdividen en necesidades de información y de apoyo social.

La información permitirá a la familia entender al niño y su situación, comprender sus propios sentimientos y reacciones y los de las otras personas, así como los procesos de adaptación. Implica el desarrollo de marcos conceptuales específicos para entender cada situación, prever y planificar los acontecimientos futuros.

El apoyo social es requerido para impedir el aislamiento y proporcionar tiempo libre y esparcimiento a sus miembros, es una ayuda utilitaria y una oportunidad para comparar sus propias ideas y sentimientos con los de otras personas, para así disponer de nuevos puntos de vista y perspectivas de acción.

Según un estudio llevado a cabo por Hidalgo (1996) con padres y madres primerizos, se identificó dos dificultades básicas que éstos presentan durante la educación familiar: dudas y falta de conocimientos ante la tarea de ser padres y compatibilizar la paternidad con las actividades laborales.

A éstas se suman las preocupaciones respecto a la educación, que Vilchez (2000) ha observado:

De los padres estudiados por Vilchez (2000), el 37.6% declara no poseer ningún medio al cual recurrir ante sus dudas o preocupaciones relacionadas con la paternidad, siendo muchas veces el personal sanitario que los ha atendido durante el embarazo y los controles posteriores del niño, la única fuente de información a la que recurren con el fin de adquirir conocimientos adecuados. Al preguntar a los padres por la disponibilidad de fuentes de apoyo a su tarea de paternidad durante el primer año de vida de su hijo, la mayoría de ellos nombra como principal fuente de apoyo la educación maternal (22%) y a los familiares (22%), apoyos no familiares (10,2%) y un 23% dice no recibir apoyo de nadie.

A la hora de compaginar las tareas de cuidado y educación de los hijos con el desempeño de otros roles como laborales, muchas familias tienen dificultades, siendo las mujeres quienes, en mayor medida, dejan de trabajar para dedicarse en exclusividad a sus hijos. Un 30% de las madres en el estudio de Hidalgo (1996).

2.6.2 Necesidades de los padres de niños talentosos

Las investigaciones plantean que los padres de los niños talentosos son conscientes de las habilidades de sus hijos y de las dificultades que la educación conlleva, así como también de su propia falta de información y habilidades para la tarea. En general, son personas que están interesadas en saber más y recibir ayuda en la educación de sus hijos (Colangelo y Dettmann, 1983; Cornell, 1983).

López (2002) comprueba que las madres y padres de niños talentosos demuestran un gran interés en recibir y compartir información, ya que sienten que la educación de sus hijos significa un esfuerzo intenso para ellos y creen que la comunicación con otros padres de niños talentosos les puede ser de utilidad.

A partir de las preocupaciones y experiencias comunes a los padres de niños talentosos, presentadas en el cuerpo teórico, se desprenden cinco áreas de necesidades importantes, a la hora de establecer un trabajo sistemático con ellos:

- Necesidades surgidas por falta de información sobre el talento y sus características. Acceso restringido a información y creencias erradas.
- Desorientación para guiar a los hijos talentosos en las áreas emocional e intelectual. Falta de herramientas.

-
- Preocupaciones sobre la educación escolar de sus hijos y confusión sobre su rol como padres en relación con la escuela. Oportunidades educativas y vocacionales.
 - Preocupaciones respecto a las relaciones entre hermanos. Cómo estimular el talento sin provocar diferencias.
 - Preocupaciones sobre la educación familiar, saber responder adecuadamente y establecer reglas y límites.

Por otro lado, Silverman (1992) afirma que, durante su trayectoria asesorando a padres, ha descubierto doce áreas de preocupaciones de los padres de niños talentosos:

- La observación de que el desarrollo de su hijo es diferente al de los otros.
- La obtención de asesoramiento sobre las fuerzas y debilidades del niño.
- La determinación de métodos apropiados para la estimulación en el hogar.
- La decisión de un marco escolar adecuado.
- La necesidad de ayuda por parte del personal del colegio.
- El acierto sobre la información de recursos disponibles.

-
- El tratamiento del fracaso y la falta de motivación.
 - El tratamiento de la sensibilidad del niño, el perfeccionismo, la introversión y la depresión.
 - La ayuda al niño para que desarrolle mejor sus relaciones con los compañeros.
 - El aumento de la tensión de las familias como resultado de las necesidades especiales de sus hijos.
 - Ayudar al niño a que pase de una situación de dependencia a otra de independencia y de autodisciplina.
 - Comprensión de la propia situación de talentoso.

2.7 Escuela para padres: Alternativa de información y orientación

Se entiende que la educación debe ser proporcional tanto a las necesidades personales de los individuos como a las exigencias y demandas planteadas por el ambiente social y natural en el que vive, y al que tendrá que adaptarse. Desde esa perspectiva, la educación se plantea como una posibilidad no sólo para niños que se encuentran en pleno proceso de aprendizaje y socialización, sino también para los adultos, como una respuesta a sus necesidades particulares de formación.

La familia, como principal modelo de imitación para el niño, requiere cumplir la tarea educativa con coherencia. Las familias reaccionan y dan pautas educativas de forma intuitiva, muchas veces provocadas por el estrés, por las presiones y las tensiones del entorno, por lo cual muchos padres y madres necesitan de guía y orientación. Se encuentran desorientados sin saber cómo educar a sus hijos. Saben que no pueden repetir las prácticas que sus padres utilizaron con ellos, pero desconocen otras alternativas, sobre todo si las características de sus hijos se salen de la norma, creando necesidades especiales de educación. Así, es común que el rol de padres se vaya aprendiendo sobre la marcha, a partir de improvisaciones ante situaciones de la vida (Cunningham y Davis, 1985).

Por otro lado, la mayoría de los padres suelen sentirse solos en la tarea de educar y desean compartir sus experiencias, problemas e inquietudes con otros que viven situaciones similares, lo que les proporciona una mayor confianza y seguridad en sus actuaciones (Entrena y Soriano, 1993).

En este apartado se pretende dar una mirada general al fenómeno de las escuelas para padres como alternativa de información y orientación a madres y padres de familia, y como una oportunidad de compartir con otros pares que tienen sus mismas inquietudes y necesidades.

La escuela para padres, como método de asesoramiento ha ido evolucionando rápidamente desde su primera versión, escuela fundada por Madame Véroine en Francia, en 1928, que fue el resultado de una necesidad creciente de apoyo para madres de la época, quienes requerían de información específica en pro de la educación de sus hijos (Velázquez y Loscertales, 1987).

2.7.1 Objetivos y funciones del asesoramiento familiar

Para comenzar, se intentará definir la idea de lo que es una escuela para padres desde el concepto de asesoramiento familiar, definido por Cunningham y Davis (1985), como una situación en la que interactúan al menos dos personas, en la cual una de ellas tiene la competencia y la disposición para ayudar a la otra, siendo éste un profesional que interactúa con padres y les asesora en cualquier área relativa a la educación familiar y educación de los hijos.

Ríos (1993) pone el énfasis en las técnicas, métodos, recursos y elementos encaminados a fortalecer las capacidades evidentes y latentes de los padres, y que tienen como objetivo el refuerzo de los vínculos que unen a los miembros de un sistema familiar, con el fin de alcanzar los objetivos que tiene la familia como agente o institución educativa.

En todo proceso de asesoramiento formal, es necesario establecer objetivos específicos para el mismo, que dependerán del tipo de familia con la que se está trabajando y de su problema específico. Sin embargo, para el caso de las escuelas para padres, Entrena y Soriano (1993) proponen cuatro objetivos básicos en todas ellas:

-
- Reflexionar sobre la relación entre los distintos miembros de la familia.
 - Hacer tomar conciencia a los padres de su función de educadores naturales y permanentes.
 - Fomentar la participación de los padres en las escuelas de educación formal de sus hijos.
 - Facilitar la revisión y aprendizaje de temas y cuestiones relacionados con la educación de sus hijos.

Respecto a las funciones básicas del asesoramiento, Cunningham y Davis (1985) han identificado cuatro principales que están estrechamente relacionadas unas con otras. Estas son: apoyo, información, facilitación del cambio y formación.

- Apoyo. Se trata de dar la posibilidad y las herramientas a los padres para explorar su situación y experimentar distintas opciones de acción con el fin de obtener un mayor conocimiento de su situación y aumentar su eficacia percibida en el abordaje.
- Información. Es una función básica, ya que se debe entregar la información que los padres requieren, o bien se les debe dirigir a donde puedan orientarles mejor. Los profesionales deberían estar preparados para responder las preguntas de la familia directamente, o para ofrecerle una respuesta en poco tiempo.
- Facilitación del cambio. Al estimar como un objetivo el desarrollar un adecuado sistema de constructos en los padres respecto a su situación, se pretende

ayudarles a cambiar tanto su forma de ver las cosas, como la forma de comportarse ante un evento o situación.

- **Formación.** La función final del asesoramiento es formar a los padres en las técnicas que necesiten para enfrentar activamente la situación familiar.

Por otro lado, el profesional o guía a cargo del asesoramiento debe mantener siempre un respeto absoluto por la familia, sus características y sus constructos particulares, debe estar dispuesto a atenderla, a escucharla y observarla, en lugar de imponerle sus ideas y debe tener muy en cuenta la información que transmite a la familia, que debe ser relevante y adecuada a sus necesidades (Cunningham y Davis, 1985)

2.7.2 Modelos y niveles de trabajo con padres

La forma como el profesional que trabaja con padres viene en parte determinada por un tipo de modelo, u otro, según la forma en que el profesional percibe su rol y el de la familia, en la relación padres – profesional (Cunningham y Davis, 1985).

Los autores recién citados distinguen tres modelos que difieren en el grado de reconocimiento de la necesidad del establecimiento de un marco de colaboración con los padres. Las diferencias fundamentales entre éstos provienen del grado de reconocimiento de la experiencia, la responsabilidad y los derechos de cada uno.

- El modelo de experto. Los profesionales asumen un rol de experto, que toma las decisiones y posee el control absoluto. Son ellos quienes seleccionan la información que consideran importante para los padres y toman en cuenta el rol de ellos sólo en función de las instrucciones que deben dar para los objetivos que persiguen. Un peligro de este modelo es que se considere al niño sólo desde el punto de vista del profesional, y se le deje de lado en el resto de sus facetas personales, olvidando que el niño se inserta en un sistema general, físico y social.
- El modelo de transplante. Suele ser usado cuando los profesionales creen que tienen experiencia, pero también reconocen la ventaja de recurrir a los padres. Reconocen que su experiencia profesional puede ser “transplantada” al campo de los padres en donde puede crecer y fructificar, por ejemplo, los fisioterapeutas enseñan ejercicios a los padres, para que los puedan realizar con sus hijos. Supone un traspaso de técnicas, pero es el profesional quien sigue llevando el control de la situación, aunque su labor profesional depende de la información suministrada por los padres por lo que hay menos probabilidades que se descuiden otros aspectos importantes de la situación y del niño.
- El modelo del usuario. El profesional ve a los padres como usuarios de sus servicios y, como tales, reconoce su derecho a decidir y seleccionar lo que creen apropiado para sí mismos. El rol del profesional es de asesor e instructor, también ofrece a los padres opciones de información para que puedan hacer una selección de lo que requieren, reconoce en los padres su experiencia y competencia, y el equilibrio de fuerzas entre padre y profesional queda más igualado.

También según los objetivos y las técnicas utilizadas, el asesoramiento familiar puede darse en tres niveles distintos: Nivel educativo, nivel de asesoramiento o nivel terapéutico, según la clasificación establecida por Ríos (1993).

-
- Nivel educativo. Se da una orientación en función de los criterios establecidos como “normales” en la evolución del niño y la familia, tanto desde esquemas individuales para un miembro del sistema familiar como del sistema familiar completo. Responde a la necesidad de una formación sistemática y planificada de los padres e hijos, ayudando a prevenir la aparición de problemas.
 - Nivel de asesoramiento. Se da una orientación específica de un tema o situación, en donde los criterios del nivel educativo ya no son válidos, dadas las características especiales de la situación que la hacen dejar de ser normal. Responde a la necesidad de potenciar las capacidades básicas del sistema familiar.
 - Nivel terapéutico. Se da una orientación mediante la utilización de técnicas de reestructuración del sistema familiar, ya que la complejidad de la situación obliga a utilizar procedimientos más complejos ante una disfuncionalidad. Responde a la necesidad de elaborar nuevas pautas funcionales en el dinamismo del sistema familiar.

Teniendo en cuenta las definiciones anteriores, la escuela para padres sería un tipo de asesoramiento situado en el modelo de usuario, bajo las técnicas tanto del nivel educativo, como del de asesoramiento, porque si bien, en general, se hace cargo de temas evolutivos normales relacionados con la educación familiar de los niños y las relaciones padres e hijos, también puede responder a situaciones específicas no tan comunes como ocurre en el caso de escuelas para padres ofrecidas para atender a las necesidades de padres de niños con necesidades educativas especiales, o de padres de niños talentosos, como es el caso de la escuela para padres que este trabajo propone.

2.7.3 Aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo es una situación de aprendizaje en la cual los participantes establecen metas que son benéficas para sí mismos y para los demás miembros del grupo, buscando maximizar tanto su aprendizaje, como el de los otros compañeros (Johnson, Johnson y Holubec, 1990).

Según esta definición, el aprendizaje cooperativo podría plantearse como una técnica de trabajo o base teórica para la ejecución del asesoramiento familiar grupal, y específicamente en las escuelas para padres, donde las experiencias de unos participantes resultan provechosas para otros compañeros de grupo, y donde las técnicas fomentan este tipo de intercambio de información y experiencias.

Según Johnson, Johnson y Holubec (1990), el aprendizaje cooperativo influye positivamente en diversos aspectos de la situación de aprendizaje, sobre todo en el rendimiento académico de los estudiantes y en las relaciones afectivas de las personas que han participado en situaciones cooperativas.

Para que el aprendizaje cooperativo tenga los efectos esperados, éste se debe llevar a cabo dentro de un marco de trabajo claramente definido, con tareas específicas para el guía y con técnicas de trabajo claras (Johnson, Johnson y Holubec, 1990). A nivel de las tareas del guía, él o ella debe especificar los objetivos de enseñanza, decidir el tamaño del grupo, acondicionar el aula de trabajo, planear los materiales de enseñanza para promover la interdependencia grupal, asignar y clarificar los roles del guía y de los participantes o alumnos, explicar la tarea académica y objetivos, explicar los criterios de éxito, especificar las conductas deseadas, supervisar el trabajo de los participantes, intervenir para enseñar habilidades de colaboración, proporcionar un cierre a cada sesión de trabajo, evaluar la calidad y cantidad del aprendizaje de los participantes y valorar el buen funcionamiento del grupo.

2.7.4 Escuela para padres

Desde sus inicios hasta el día de hoy, las actividades formativas dirigidas a la familia han proliferado en numerosos lugares y han adoptado formas muy diversas. Hoy día conviven escuelas de padres diferentes con concepciones y planteamientos diferentes (López, 2002).

En la década de los años 20, la francesa Madame Vérine crea en París la primera escuela para padres cuyo lema era “unirse, instruirse y servir”. Se planteó como una posibilidad organizada que pretendía facilitar la comunicación e intercambio de experiencias entre padres y profesionales sobre la educación familiar de sus hijos. El factor común y único requisito para participar era estar interesado por el crecimiento y desarrollo de la infancia. En esta primera escuela de padres participaron padres y madres, educadores y otros especialistas en infancia y educación. Juntos, bajo el principio de que todos poseían información valiosa, desde sus experiencias puntuales, para compartir (García, 2000).

Por otro lado, en EEUU la influencia de los programas de formación para padres ha sido muy importante. El programa más famoso es “Head Start” que se desarrolló en la década de los 70. Era un programa destinado a niños de alto riesgo social y sus familias, cuyos métodos y prácticas han sido muy influyentes para experiencias posteriores (Op. cit).

La evaluación general de estos programas demuestra que cuando los padres se implican con su hijo y llegan a conocerlo mejor, y cuando sienten más confianza en sus recursos educativos, mejoran significativamente sus competencias parentales (Velázquez y Loscertales, 1987).

Desde sus primeras versiones, las escuelas para padres han ido perfilando tres modelos principales, los cuales se mantienen y se entre mezclan en la actualidad (Velázquez y Loscertales, 1987).

- El modelo informativo. Es el más antiguo y bajo el cual se ofrece información útil para la vida familiar, puericultura, higiene infantil y doméstica, economía del hogar, problemática escolar, etc. En este modelo, el coordinador- conductor y los especialistas transmiten al grupo de padres conocimientos teóricos elaborados. Las actitudes de los padres no son autónomas y se genera en ellos dependencia y pasividad. En este estilo los padres solicitan recetas y piden consejos.
- El modelo instructivo. No sólo toma en cuenta la información, sino también la formación, es decir, el cambio de actitudes a través del análisis y reflexión de las acciones educativas. Este modelo sugiere que se expliciten estrategias de intervención más autónomas. En él, el coordinador – conductor y los especialistas solicitan información de los padres acerca de sus conductas educativas, intervienen combinando información y respuestas a los intereses del grupo.
- El modelo social. La idea principal de éste es que debe crearse un clima de relación entre padres y profesionales, en el que se proporcione un enriquecimiento recíproco, favoreciendo la participación. El coordinador – conductor junto a los especialistas y padres optimizan las relaciones interpersonales, a través de una metodología activa, técnicas de grupo y la exposición de información objetiva. Se espera que el grupo produzca activamente y se genere autonomía en los participantes y flexibilidad y capacidad de comunicación, traducándose, finalmente, en comportamientos generalizables a la dinámica familiar.

Estos modelos no deben considerarse como excluyentes, sino como complementarios; según cada momento de la escuela para padres, según cada tema y según cada grupo participante, se selecciona uno u otro.

Si bien es necesario concluir con una evaluación de los programas destinados a la formación de padres, o escuela para padres, se sabe que ésta es una tarea complicada, ya que es difícil determinar si ciertas mejoras son producto de la intervención misma, o de otras variables que inciden en la vida de la familia y de los niños. A pesar de estas dificultades, el cuerpo teórico reporta experiencias evaluativas realizadas con el objeto de medir los efectos de estos programas tanto en relación con la modificación de las pautas educativas como de sus efectos a medio plazo para las familias participantes.

Según Newson y Hipgrave (1982), en las evaluaciones realizadas a las escuelas para padres, lo que éstos más valoran es el apoyo recibido por los profesionales y el intercambio con otros padres; la confianza establecida en el grupo de participantes, y en la relación con sus hijos, la adquisición de información y estrategias para afrontar situaciones conflictivas con ellos; y el efecto percibido a medio plazo, por ejemplo, el contacto con otros padres.

En general, las evaluaciones tienden a evidenciar cambios positivos en los padres que participan de estos programas. Se aumenta la estimulación hacia los hijos y se obtiene una mejor calidad de las interacciones con ellos, los padres se sienten más seguros y confiados con su rol, las escuelas ganan en sus relaciones con las familias y hay una disminución del fracaso escolar. Estos efectos persisten más en aquellos casos en los que las propias familias han estado involucradas en el diseño y la elaboración de las actividades del programa (Op. cit).

2.7.5 Programas de formación para padres de niños talentosos

López (2002) postula que para conseguir un ambiente familiar estimulante, que favorezca el desarrollo del potencial del niño al máximo y facilite la convivencia en el seno de la familia de un niño talentoso, es necesario que sus padres conozcan sus características, que estén preparados para las dificultades que pueden surgir en la convivencia familiar y que sean capaces de apoyarlos en su educación.

Debido a que muchos padres y madres de niños talentosos suelen sentirse aislados y diferentes, se ha visto que la experiencia de participar con otros padres que comparten sus mismos problemas e inquietudes, miedos y sentimientos, hace que dejen de sentirse extraños. Y que el hecho de compartir ideas y sentimientos les conduce a incrementar la confianza para educar a sus hijos, lo que repercute directamente en el desarrollo del niño. Las razones por las cuales los padres de niños talentosos reconocen necesitar asesoría en la educación familiar, se refieren a preocupaciones sobre su comportamiento o a necesidades de estimulación académica que presentan sus hijos, aunque este tipo de consultas suele hacerse en gabinetes privados (Alsop, 1997; Wolf, 1989).

En EEUU existen diferentes programas de formación, o escuelas para padres, para las familias de niños talentosos. Por ejemplo, uno de los más conocidos, desde los años 80, es el SENG Model (Supporting Emotional Needs of Gifted) de Webb y DeVries (1998), cuyo objetivo principal es discutir las necesidades sociales y emocionales de los niños talentosos. Sus objetivos son:

- Hacer tomar conciencia a la sociedad de que los niños talentosos y sus familias tienen necesidades especiales.
- Mejorar las habilidades de los padres para estimular el desarrollo emocional de sus hijos.

-
- Entregar material a los padres para aumentar el entendimiento de las características del niño, conocimiento de programas y oportunidades para sus familias e hijos.

Al referirse a niños talentosos de clases desfavorecidas y minorías étnicas, Cropper (1998) concluyó que aquellos tienen menos posibilidades de desarrollar sus potenciales si no cuentan con el apoyo de sus padres. El objetivo primordial de su programa es informar a madres y padres sobre las características especiales de sus hijos, sobre recursos disponibles en la comunidad y sobre actividades posibles de realizar en el hogar para estimular sus talentos. Para esto último, se basó en los consejos prácticos propuestos por la American Association of School Administrators:

- Poseer expectativas altas de desarrollo y demostrarlas sin presionar.
- Poner énfasis en los logros del niño.
- Padres que actúen como modelos.
- Proveer al niño de un sitio específico y acondicionado para estudiar.
- Establecer prácticas y rutinas estructuradas en casa.
- Controlar el tiempo dedicado a ver televisión.
- Discutir en familia los sucesos ocurridos en el colegio.

Para Nees (1988), es muy importante que los programas para padres con hijos talentosos sean parte integral de un programa global destinado al niño con talento. El contenido de los programas de padres debe ser una respuesta a las necesidades que ellos mismos planteen, por lo cual sería necesario evaluar sus necesidades e intereses previamente.

En síntesis, se concluye que la formación para padres de niños talentosos siempre tendrá repercusiones positivas en la familia, sobre todo si estas escuelas responden a sus necesidades manifiestas y se realizan de manera tal que padres y madres sean agentes activos del programa. Bajo esta premisa ideológica se realizó el trabajo con padres que da paso a esta tesis.

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA

La metodología entendida globalmente es definida por Vilchez (2000) como un conjunto de métodos e instrumentos, que pretende generar un conocimiento válido y fiable, que permite asegurar el carácter intersubjetivo y potencialmente replicable de éste, lo cual es condición necesaria para cualquier forma de explicación científica, prescindiendo del tipo que ésta sea, de las teorías subyacentes y del nivel de análisis que se utilice. Por otro lado, es evidente que todos esos elementos se relacionan entre sí: teorías, explicaciones científicas y niveles de análisis. En tal sentido, toda metodología resulta necesaria e inevitablemente condicionada y condicionante a la par de su carácter de exigencia en función de los objetivos que se han establecido.

Para Taylor y Bogdan (1986) metodología se refiere al modo como se enfocan los problemas y se buscan las respuestas, y como se establecen relaciones, ya sean de pertenencia, de semejanza, de covariación, de causa – efecto, etc.

3.1 La metodología de investigación

La ciencia es la construcción de conocimientos acerca de algo (supuestamente) externo, acerca de nosotros mismos, o acerca de la relación entre nosotros y lo (supuestamente) externo, que sigue ciertas reglas establecidas por una comunidad científica determinada (Krause, 1995).

Para abordar el estudio de la metodología científica, es necesario situarse previamente en el contexto en que ésta adquiere sentido. La metodología no es realmente una ciencia, sino un instrumento dirigido a validar y a hacer más eficiente la investigación científica que alimenta la ciencia. Por tal razón, no es posible estudiar la metodología como disciplina si no se posee una comprensión mínima sobre ciertos problemas relativos al conocimiento en general y a la ciencia en particular (Sabino, 1992). Existen dos posturas actuales en investigación para abordar este conocimiento: la metodología cualitativa y la metodología cuantitativa.

Los métodos cualitativos y métodos cuantitativos significan mucho más que unas técnicas específicas para la recogida de datos. Resultan más adecuadamente conceptualizadas como paradigmas. Un paradigma, según la definición de Khun (1962; en Sabino, 1992), es un conjunto de suposiciones interrelacionadas respecto del mundo social, que proporciona un marco filosófico para el estudio organizado de este mundo.

Según Khun (1962; en Sabino, 1992), el trabajo cotidiano de la ciencia se encuentra organizado en torno a un paradigma. Un paradigma representa una matriz disciplinaria que abarca generalizaciones, supuestos, valores, creencias y ejemplos corrientemente compartidos de lo que constituye el interés de la disciplina.

Un paradigma sirve como guía para los profesionales en una disciplina, porque indica cuáles son los problemas y las cuestiones importantes con los que ésta se enfrenta; se

orienta hacia el desarrollo de un esquema aclaratorio (es decir, modelos y teorías) que puede citar a estas cuestiones y a estos problemas en un marco que permitirá a los profesionales tratar de resolverlos; establece los criterios para el uso de herramientas apropiadas, es decir, metodologías, instrumentos y formas de recogida de datos, en la resolución de estos problemas disciplinarios y proporciona una epistemología en la que las tareas precedentes pueden ser consideradas como principios organizadores para la realización del trabajo normal de la disciplina. Los paradigmas no sólo permiten a una disciplina aclarar diferentes tipos de fenómenos, sino que proporcionan un marco en el que tales fenómenos pueden ser identificados como existentes (Filstead, 1997; en Cook y Reichard, 1997).

3.1.1 La investigación cualitativa

El tipo de metodología al que se le denomina cualitativa se refiere a las cualidades de lo estudiado, es decir, a la descripción de características, de relaciones entre características o del desarrollo de características del objeto de estudio. Por lo general, la descripción de cualidades se realiza a través de conceptos y de relaciones entre conceptos (Krause, 1995).

En palabras de Taylor y Bogdan (1986), la metodología cualitativa sería *“la investigación que produce datos escritos, las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”* (pp. 20).

La investigación cualitativa ha sido utilizada generalmente por los investigadores sociales provenientes de la sociología, la antropología o la psicología. Reflejo en parte de esta riqueza de disciplinas y de investigadores es la multitud de términos con la que se le conoce: método etnográfico, observacional participante, interaccionista simbólico, fenomenológico, interpretativo o constructivista; sin embargo, la denominación más generalizada y que engloba distintos tipos de técnicas es la de método cualitativo (Op. Cit).

La investigación cualitativa reclama básicamente la observación de primera mano del desarrollo de fenómenos sociales. Implica un estilo de investigación social en el que se pone una insistencia especial en la recogida de datos y observaciones lentas, prolongadas y sistemáticas a base de notas, ejemplos y grabaciones. El análisis cualitativo opera en dos dimensiones y de forma circular; no sólo se observan y se graban los datos, sino que se entabla un diálogo permanente entre el observador y lo observado, entre inducción (datos) y deducción (hipótesis), que se acompaña de una reflexión analítica permanente entre lo que se capta del exterior y lo que se busca cuando se vuelve, después de cierta reflexión, de nuevo al campo de trabajo. En todo momento, este intercambio de fuera a dentro y del observador al campo de observación, adquiere una estructura en la que se dispone de una flexibilidad completa para cambiar en cualquier momento la hipótesis orientada de trabajo, la fuente de información o línea de interpretación (Taylor y Bogdan, 1986).

Para Ruiz (1996), la descripción de los métodos cualitativos se hace a partir de los siguientes puntos:

- Si una investigación pretende captar el significado de las cosas (procesos, comportamientos, actos) más que describir los hechos sociales, se puede decir que entra en el ámbito de la investigación cualitativa. Su objetivo es la captación y reconstrucción de significado.
- Si una investigación utiliza principalmente el lenguaje de los conceptos y de las metáforas más que el de los números y los test estadísticos; el de las viñetas, narraciones y descripciones más que el de los algoritmos, las tablas y las fórmulas estadísticas, entra en el ámbito de los métodos cualitativos. Su lenguaje es básicamente conceptual y metafórico.
- Si prefiere recoger su información a través de la observación reposada o de la entrevista más que a través de los experimentos o de las encuestas estructuradas y masivas, entra en el ámbito de la metodología cualitativa. Su modo de captar información no es estructurado sino flexible y desestructurado.

-
- Si en lugar de partir de una teoría y unas hipótesis perfectamente elaboradas y precisas prefiere partir de los datos para intentar reconstruir un mundo cuya sistematización y teorización resulta difícil, entra en el ámbito de la metodología cualitativa. Su procedimiento es más inductivo que deductivo.
 - Si en vez de intentar generalizar de una muestra pequeña a un colectivo grande cualquier elemento particular de la sociedad, la investigación pretende captar todo el contenido de experiencias y significados que se dan en un solo caso, ésta entra en el ámbito de la metodología cualitativa. La orientación no es particularista y generalizadora sino holística y concretizadora.

Según Taylor y Bodgán (1986), la metodología cualitativa es un modo de encarar el mundo empírico en que se cumplen ciertas premisas:

- La investigación cualitativa es inductiva. Los investigadores desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de pautas de datos, y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidas. Sigue un diseño de investigación flexible.
- En la metodología cualitativa, el investigador ve el escenario y las personas desde una perspectiva holística, es decir, no son reducidos a variables, sino considerados como un todo. El estudio de las personas se hace desde su historia y desde el momento en que se encuentran.
- Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son el objeto de su estudio. Son naturalistas, es decir, interactúan con las personas de un modo natural y no intrusivo.

-
- Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas, ya que desde esta perspectiva es esencial experimentar la realidad tal como los otros la experimentan.
 - El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.
 - Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas. No busca “la verdad”, sino una comprensión detallada de la perspectiva de las otras personas, a todas se les ve como igual.
 - Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación. Es decir, reconocen que existe un ajuste entre los datos y lo que la gente realmente dice y hace. Los investigadores cuantitativos enfatizan la confiabilidad y la reproducción de la investigación.

3.1.2 La investigación cuantitativa

La investigación cuantitativa suele ser concebida en función de cuatro objetivos fundamentales, en esta diócesis sucesivos: el primero se trata de describir, el segundo de comprender, el tercero de predecir y el último de controlar (Clark-Carter, 1988; en Balluerka y Vergara, 2002).

Cada uno de estos estadios se alcanza a partir de una determinada metodología donde, en el caso de la investigación cuantitativa, las principales son las metodologías experimentales y metodologías cuasi – experimentales. La selección de una u otra

está basada en los propósitos del experimento, en el tipo de variables a ser manipuladas y en las condiciones.

El paradigma experimental parte de una serie de presupuestos que rigen las estrategias de diseño y los procedimientos de trabajo. En este sentido se fundamenta en tres pilares básicos: aleatorización, control e hipótesis de causalidad, donde el investigador posee prácticamente el control sobre la situación, y puede determinar la muestra, y el tratamiento experimental (Balluerka y Vergara, 2002).

Para Petersen (1985; en Balluerka y Vergara, 2002), la investigación experimental persigue los siguientes propósitos:

- Proporcionar estimaciones de los efectos de los tratamientos, o de las diferencias entre los efectos de los tratamientos.
- Aportar un sistema eficaz para confirmar o rechazar conjeturas sobre la posible respuesta al tratamiento.
- Evaluar la fiabilidad de las estimaciones y conjeturas planteadas.
- Estimar la variabilidad de las unidades o de los datos experimentales.
- Aportar un modelo sistemático y eficiente para llevar a cabo un experimento.

3.1.3 El debate cualitativo – cuantitativo

Consistentemente con los paradigmas, las metodologías de investigación se acercan en mayor o menor medida a un tipo de paradigma, siendo la metodología cuantitativa comúnmente asociada al paradigma positivista y la metodología cualitativa al paradigma constructivista. Uno de los debates actuales se centra en la diferencia entre métodos cuantitativos y cualitativos.

Como ya dijimos por métodos cuantitativos los investigadores se refieren a técnicas experimentales aleatorias, cuasi – experimentales, test “objetivos” de lápiz y papel, análisis estadísticos multivariados, estudios de muestras, etc. En contraste, y entre los métodos cualitativos, figuran la etnografía, los estudios de caso, las entrevistas (en profundidad, grupales, etc) y la observación participativa (Reichard y Cook, 1997; en Cook y Reichard, 1997).

Libarkin y Kurdziel (2002) plantean la pregunta “¿dónde se encuentra el límite entre el contexto cualitativo y cuantitativo?” y postulan que los investigadores cualitativos se centran en el contexto de un fenómeno, mientras que los cuantitativos desarrollan generalizaciones fenomenológicas que pueden ser aplicadas en una gama de contextos.

Para temas de evaluación en ciencias de educación, los datos pueden ser clasificados en un espectro que va desde la anécdota a la estadística. Los datos cualitativos estimados en la observación, entrevistas o documentos escritos, pueden ser evaluados tanto desde el campo de los datos cuantitativos como desde el análisis de contenido (Libarkin y Kurdziel, 2002). Similarmente, los datos cuantitativos en contextos educativos son recogidos con pruebas subjetivas, como escalas tipo Likert. Los datos son cuantificados a través de análisis estadísticos. Algunos investigadores han argumentado que los datos no pueden ser solamente cuantitativos, especialmente en la medida en que la interpretación del análisis estadístico es a menudo subjetivo (Lilcoln y Guba, 1985; Creswell, 1994; ambos en Libarkin y Kurdziel, 2002).

Aunque este continuo entre investigación cualitativa y cuantitativa existe, se ha asumido que cada tipo de estudio es claramente distinto.

Los partidarios del análisis cuantitativo afirman que el cualitativo carece de mecanismos internos que garanticen el nivel mínimo de fiabilidad y validez; los partidarios del cualitativo, por su parte, afirman que la supuesta neutralidad y precisión de medida de datos no pasa de ser una mera afirmación ideológica. De esta disputa, Ruiz (1996) dice que es más trivial que científica y que a pesar del innegable volumen de producción, sofisticación de sus métodos, multiplicidad de técnicas del paradigma cuantitativo, no se desprende que sea más antiguo, que sus resultados sean más importantes y que sus criterios de validez sean más rigurosos o definitorios.

Dentro de las características de cada uno, se dice que la metodología cuantitativa posee una concepción global positivista, hipotético – deductiva, particularista, objetiva, orientada a los resultados y que es propia de las ciencias naturales. De la metodología cualitativa, se afirma que postula una concepción global fenomenológica, inductiva, estructuralista, subjetiva, orientada al proceso y que es propia de la antropología social (Reichard y Cook, 1997; en Cook y Reichard, 1997).

Tabla Nº 3: Diferencias entre investigación cualitativa y cuantitativa

Investigación Cualitativa	Investigación Cuantitativa
Fenomenologismo y comprensión: “Interesado en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa”.	Positivismo lógico: “Busca los hechos o causas de los fenómenos sociales, prestando escasa atención a los estadios subjetivos de los individuos”.
Observación naturalista y sin control.	Medición penetrante y controlada.
Subjetiva. Objetiva.	

Investigación Cualitativa	Investigación Cuantitativa
Próxima a los datos; perspectiva “desde dentro”.	Al margen de los datos; perspectiva “desde fuera”.
Fundamentada en la realidad, orientada a los descubrimientos, exploratoria, expansionista, descriptiva e inductiva.	No fundamentada en la realidad, orientada a la comprobación, confirmatoria, reduccionista, inferencial e hipotético-deductiva.
Orientada al proceso.	Orientada al resultado.
Válida: Datos “reales”, “ricos” y “profundos”.	Fiable: Datos “sólidos” y repetibles.
No generalizable: Estudios de casos aislados.	Generalizable: Estudios de casos múltiples.
Holista. Particularista.	Particularista.
Asume una realidad dinámica.	Asume una realidad estable.

(Reichard y Cook, 1997; en Cook y Reichard, 1997).

3.1.4 El consenso ante el debate

Pese al debate cuantitativo – cualitativo existen investigadores que abogan por la posibilidad de elegir libremente una mezcla de atributos de ambos paradigmas para abordar mejor las exigencias de la investigación a la que se enfrenta. Parece entonces que no existe una razón para elegir necesariamente entre ambos métodos.

Existen investigaciones, como la investigación evaluativa, que tienen propósitos múltiples, donde tal variedad de condiciones exige una variedad de métodos. Por otro lado, los dos tipos de métodos pueden vigorizarse mutuamente al ser empleados en conjunto y con el mismo propósito, para brindar percepciones que ninguno de los dos podría conseguir por separado. Por último, como ningún método está libre de prejuicios, sólo cabe llegar a la verdad subyacente mediante el empleo de múltiples técnicas, con las que el investigador efectuará las correspondientes triangulaciones (Reichard y Cook, 1997; en Cook y Reichard, 1997).

Actualmente la mayoría de los autores adopta posturas más funcionales pragmáticamente, siendo la posición de consenso la que prima y que se resume en dos postulados (Ruiz, 1996):

- La metodología cualitativa es tan válida como la cuantitativa y su diferencia radica en la diferente utilidad y capacidad heurística que poseen, lo que les hace recomendables en casos y situaciones distintas. El acierto del investigador depende no de la metodología que utiliza, sino del acierto en aplicarla en aquellos casos específicos para los que está más adaptada.
- La metodología cualitativa no es incompatible con la cuantitativa, lo que obliga a una reconciliación entre ambas y recomienda su combinación en aquellos casos y para aquellos aspectos metodológicos que la reclamen. Esta combinación recibe el nombre de triangulación y es utilizada cada vez con mayor frecuencia.

3.1.5 La investigación evaluativa

El concepto de investigación evaluativa es relativamente nuevo, surge en 1924 dentro del ámbito de la evaluación de programas y ha tenido un gran desarrollo dada la necesidad de conocer la eficacia de los múltiples programas de educación (De la Orden, 1985). La investigación evaluativa se sirve de técnicas provenientes tanto de la investigación cualitativa como de la cuantitativa, para el proceso de evaluación de programas de intervención.

Para situarnos en el mundo de la evaluación de programas, se ofrece el siguiente resumen.

Se utiliza el término programa para definir todo plan, proyecto o servicio, que diseña, organiza y pone en práctica una serie de acciones dirigidas a la consecución de metas específicas (De Miguel, 2000). El concepto de programa reúne cualquier tipo de propuesta sistemática de estrategias orientadas al logro de objetivos concretos y previamente establecidos.

Evaluar un programa significa estimar el grado de adecuación de los efectos obtenidos y de los procedimientos utilizados para llevar a cabo acciones concretas en relación con las metas que el programa se ha propuesto alcanzar al efectuar su planificación. Existen investigaciones evaluativas centradas en estudios de necesidades, evaluaciones de diseños de programas y proyectos de intervención, evaluaciones centradas en los procesos de implementación de los programas y evaluaciones orientadas al análisis de resultados (De Miguel, 2000).

Desde una perspectiva metodológica, el diseño y puesta en marcha de todo programa o estrategia de intervención social, conlleva la realización de una serie de actividades secuenciales comunes, que se pueden dividir en las siguientes grandes etapas (Op. cit):

-
- Diagnóstico de necesidades. Antes de diseñar un programa, se debe definir la discrepancia entre lo que tenemos y lo que se desea tener. Al analizar las diferencias, se puede establecer las necesidades y el orden de prioridades, con el fin de establecer objetivos y metas a conseguir a través de los programas de intervención.
 - Planificación del programa. Una vez establecido el diagnóstico de necesidades, se establecen los objetivos, actividades, procedimientos, estrategias y recursos que son necesarios para alcanzar las metas.
 - Implementación del programa. Se lleva a cabo el programa cumplimentando las etapas y condiciones reseñadas en la planificación y se debe hacer de la manera en que han sido especificadas.
 - Evaluación de resultados. Finalmente se debe evaluar la eficacia de la estrategia de investigación que se ha diseñado y llevado a la práctica. Ello significa valorar los resultados obtenidos en relación con los objetivos previstos y la estimación de los logros en relación con los medios empleados.

Aunque en líneas generales se pueda decir que la metodología de la investigación evaluativa sigue las pautas comunes a toda investigación científica, desde un punto de vista operativo la concreción de los métodos y los procedimientos, que conlleva establecer un proceso de evaluación, exige previamente tener en cuenta una serie de consideraciones que condicionan esta elección. Fundamentalmente se deben precisar los siguientes aspectos (De Miguel, 2000):

- Si el objetivo de la evaluación se centra sobre todo el programa, o se limita a una secuencia del mismo.

- El momento en el que se produce el encargo al evaluador (antes o después) de la puesta en marcha del programa.
- La accesibilidad y disponibilidad de informaciones relevantes sobre los antecedentes y desarrollo del programa.
- La relación que mantiene el evaluador con el programa (evaluación interna o externa).

Por último, De la Orden (1985) plantea algunas diferencias entre la investigación científica y la investigación evaluativa.

Tabla Nº 4: Diferencias entre investigación científica y evaluativa.

Investigación Científica	Investigación Evaluativa
Los juicios de valor del investigador se limitan a los implícitos en la selección del problema, que es de su propia responsabilidad.	Los juicios de valor se explicitan, no sólo en la selección y definición del problema, sino también en el desarrollo y aplicación de los procedimientos de estudio.
Las hipótesis de investigación derivan de teorías, o surgen por inducción de un conjunto de observaciones o conocimientos.	Resulta difícil y a veces inadecuado formular hipótesis precisas.
Dada la formulación del problema y de las hipótesis, la investigación puede ser replicada.	La replicación es prácticamente imposible, ya que el estudio de evaluación está vinculado a un programa determinado en una situación y en un momento específico.

Investigación Científica	Investigación Evaluativa
Los datos a recoger vienen ampliamente determinados por el problema y las hipótesis.	Los datos a recoger están condicionados por la viabilidad del proceso.
Las variables relevantes pueden ser manipuladas o controladas y los efectos sistemáticos de otras variables pueden eliminarse por aleatorización y otros procedimientos.	Multitud de variables relevantes sólo muy superficialmente son susceptibles de control. La aleatorización es muy difícil de conseguir.
El criterio de aceptación o rechazo de la hipótesis es responsabilidad del investigador, que aplica unas reglas restringidas de decisión.	El criterio de decisión, modificación, ampliación o sustitución del programa es responsabilidad de la agencia administradora del programa o de la audiencia a quien se dirige.
El informe de investigación se adapta a las normas de la comunidad científica.	El informe evaluativo debe adaptarse a las exigencias de quienes toman las decisiones sobre el programa.

(De la Orden, 1985).

3.2 El diseño de investigación

El modelo general de investigación dentro del contexto de las ciencias psicológicas y sociales, está estructurado en tres niveles: nivel de expectativa teórica, nivel de diseño y nivel de análisis de datos.

El primer nivel define el carácter conceptual del modelo. En este nivel se delimitan los ámbitos de la experiencia observada, se formulan problemas o cuestiones acerca de lo observado, se plantean posibles explicaciones teóricas en términos de hipótesis o conjeturas, y se derivan las consecuencias empíricamente contrastables a partir de las hipótesis (Balluerka y Vergara, 2002).

El segundo nivel se caracteriza por la operativización de la hipótesis, se definen las estrategias que se van a utilizar para obtener la información requerida y para resolver los problemas planteados en el nivel teórico. La tarea más importante de este nivel, de carácter técnico y práctico, es la identificación de las variables que conforman la situación de investigación (Op. cit).

En el nivel de análisis el investigador recurre a los modelos evaluativos, estadísticos si así lo considera y sus correspondientes pruebas de significación. Para ello se parte de la hipótesis de nulidad estadística con el propósito de rechazarla. En función del resultado obtenido en la prueba estadística, se interpretan los datos a la luz de los supuestos y de los modelos teóricos que han activado el proceso de investigación (Balluerka y Vergara, 2002).

3.2.1 Tipos de diseño en investigación

Una vez seleccionado el problema a investigar; que sea interesante para el investigador y también accesible, se deben determinar los objetivos básicos que persigue dicha investigación, tarea que debe ser realizada con rigurosidad y en forma explícita (Sabino, 1992).

De acuerdo con sus objetivos, las investigaciones pueden dividirse en: exploratorias, descriptivas y explicativas (Selltiz, Jahoda, Deutsch, y Cook; en Sabino, 1992):

- **Exploratorias.** Son las investigaciones que proporcionan una visión general y sólo aproximada de los objetos de estudio. Este tipo de investigación se realiza especialmente cuando el tema elegido ha sido poco explorado, cuando no hay suficientes estudios previos y cuando es difícil formular hipótesis precisas.
- **Descriptivas.** Su objetivo primordial radica en describir algunas características fundamentales de conjuntos homogéneos de fenómenos. Las investigaciones descriptivas utilizan criterios que permiten poner de manifiesto la estructura o el comportamiento de los fenómenos en estudio, proporcionando de ese modo información sistemática y comparable con la de otras fuentes.
- **Explicativas.** Son aquellos trabajos donde la preocupación se centra en determinar los orígenes, o las causas de un determinado conjunto de fenómenos. Su objetivo, por lo tanto, es conocer por qué suceden ciertos hechos, analizando las relaciones causales existentes, o las condiciones en que ellos se producen. Éste es el tipo de investigación que más profundiza en el conocimiento de la realidad, porque nos explica la razón o el porqué de las cosas y es, por lo tanto, más complejo y delicado, pues el riesgo de cometer errores aumenta aquí considerablemente.

Los tipos citados anteriormente no son categorías cerradas o excluyentes y constituyen sólo una de las tantas formas existentes de clasificarlas. Saber de qué tipo es la investigación que se está realizando no tiene ningún valor por sí mismo, pero sirve para hacer consciente al investigador de los fines que pretende alcanzar (Sabino, 1992).

En función del tipo de datos que han de ser recogidos para llevar a cabo una investigación, es posible categorizar los diseños investigativos en dos grandes tipos básicos: diseños bibliográficos y diseños de campo. En los últimos, los datos de interés se recogen de forma directa de la realidad, son llamados primarios porque se recogen directamente de ella. Por el contrario, cuando los datos utilizados han sido ya recogidos en otras investigaciones y son conocidos mediante los informes correspondientes, se habla de datos secundarios, y como estas informaciones proceden siempre de documentos escritos, se les llama diseños bibliográficos (Op. cit).

Los diseños de campo pueden optar tanto por diseños cuantitativos como cualitativos, los más comunes de tipo cuantitativo son el diseño experimental y el diseño cuasi-experimental.

- Diseño experimental. Usado principalmente por las ciencias naturales define un experimento así; *“Consiste en someter el objeto de estudio a la influencia de ciertas variables, en condiciones controladas y conocidas por el investigador, para observar los resultados que cada variable produce en el objeto”* (Sabino, 1992, pp. 67).

Escotet (1980) propone dividir en tres las estrategias experimentales:

Grupo control, solamente post test. Esta estrategia incluye dos grupos divididos al azar. El grupo experimental es el que recibirá el tratamiento, después del cual ambos grupos son observados o medidos sobre la variable dependiente

bajo estudio. Si la diferencia encontrada es demasiado grande para atribuirla a un error muestral, puede ser imputable a los efectos del tratamiento.

Grupo control, pretest-posttest. Los sujetos divididos en dos grupos aleatorios son medidos al inicio del proceso, posteriormente se introduce la variable independiente o tratamiento al grupo experimental y, al finalizar, se vuelve a aplicar el test a ambos grupos.

Cuatro grupos de Solomon. Esta combina las dos estrategias anteriores. Incluye dos grupos de control y dos experimentales. A uno de cada grupo le es aplicado el posttest. Esta estrategia permite comparar los efectos del tratamiento en cuatro comparaciones diferentes, aparece como el diseño más fuerte en validez. Las técnicas estadísticas utilizadas son los análisis de varianza para ser computados sobre los datos del posttest.

- *Diseño cuasi-experimental.* Se usa cuando no es posible usar las estrategias verdaderamente experimentales, ya sea por razones de consecución de muestras, por restricciones económicas, o en casos en que esta sea la mejor opción, como ocurre cuando las poblaciones están ensambladas de antemano, por ejemplo, en aulas de clases y por lo tanto, el proceso de aleatorización no se realiza; los sujetos son asignados o seleccionados, pero no al azar. Ésta es la principal diferencia con las estrategias experimentales (Escotet, 1980).

Los objetivos básicos de la investigación cuasi-experimental que Balluerka y Vergara (2002) han resumido son: estudiar el efecto de las variables de tratamiento, o de las intervenciones en aquellas situaciones en las que los sujetos no han sido asignados aleatoriamente a los grupos; evitar, en la medida de lo posible el error de omisión, es decir de variables correlacionadas con la variable de tratamiento; identificar las variables relacionadas con la independiente y tenerlas en cuenta en el análisis, a fin de que las estimaciones de los efectos no resulten sesgadas; registrar,

mediante el modelo estadístico, el sesgo que presentan los grupos debido a su origen; seleccionar el modelo estadístico más adecuado en función de la estructura del diseño y obtener una inferencia válida; en situaciones longitudinales, estudiar los procesos de cambio y las posibles causas de dicho cambio.

3.2.2 El diseño de la presente investigación

La presente investigación comparte estrategias metodológicas de ambos paradigmas: cuantitativo y cualitativo. Dice relación con el diseño, implementación y evaluación de un programa tipo escuela para padres.

Se trata de un diseño de campo que, en las fases de planificación e implementación del programa, se basó en el marco de la investigación cualitativa, específicamente bajo las premisas del aprendizaje cooperativo. Para su fase de evaluación, se utilizaron estrategias tanto del paradigma de investigación cuantitativo como cualitativo.

A nivel cuantitativo, se llevó a cabo un estudio de diseño cuasi – experimental de grupo control solamente post test, con el fin de realizar una comparación de necesidades de formación e información percibidas en el grupo de padres que hubo participado en el taller y un grupo control.

Para la evaluación del taller se utilizó técnicas cualitativas, como entrevistas grupales e individuales y la técnica Delphi.

Su diseño es de tipo preordenado, observacional y comparativo (Ary, Jacobs, y Razavich, 1982). Es preordenado en tanto que su estructura ha sido planificada previamente con el fin de llevar a cabo el proceso siguiendo las secuencias establecidas.

Es observacional ya que su evaluación fue realizada una vez concluido el programa y al no ser posible utilizar estrategias y variables sujetas a manipulación, lo que determinó que la recogida de información se efectuara con procedimientos e instrumentos propios de esta metodología.

Finalmente se trata también de un diseño comparativo, ya que el grupo de padres de la evaluación de necesidades, se utilizó como grupo control.

A continuación, se presenta un cuadro resumen de las etapas seguidas en la presente investigación.

Tabla Nº 5: Etapas de la investigación, en orden consecutivo.

Etapas de la investigación
Diseño y validación del cuestionario de evaluación de necesidades de padres.
Aplicación de cuestionario de evaluación de necesidades de padres.
Diseño del programa de padres <i>“Niños con talento académico: Padres y madres apoyando su desarrollo”</i> .
Ejecución del programa de padres <i>“Niños con talento académico: Padres y madres apoyando su desarrollo”</i> .

Etapas de la investigación
<p>Evaluación del programa de padres <i>“Niños con talento académico: Padres y madres apoyando su desarrollo”</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación continua de los participantes. Cuestionario. • Evaluación a corto plazo de los participantes. Grupo focal. • Evaluación de jueces externos. Cuestionario. • Evaluación de jueces expertos. Técnica Delphi. • Evaluación a medio plazo de los participantes. Entrevista en profundidad. • Evaluación post test de necesidades.
<p>Análisis de resultados y conclusiones.</p>
<p>Rediseño del programa de padres <i>“Niños con talento académico: Padres y madres apoyando su desarrollo”</i>.</p>

3.2.3 El muestreo en investigación

Al hablar de muestra, cabe destacar que se trata del grupo pequeño a observar, que se extrae de una población mayor, a la cual se le aplicarán las generalizaciones obtenidas de la muestra. La población es definida por Ary, Jacobs y Razavich (1982) como todos los miembros de cualquier clase bien determinada de personas, eventos u objetos.

El objetivo de extraer una muestra de una población consiste en obtener información acerca de esta última, por lo cual es muy importante que los individuos incluidos en la

muestra constituyan una sección representativa de los sujetos que componen la población. Existen varios tipos de muestreos (Op.cit):

- Muestreo aleatorio. Los miembros de la población tienen una oportunidad igual e independiente de figurar en la muestra.
- Muestreo estratificado. Cuando la población la integra un número de subgrupos o estratos que difieren en las características que se pretenden estudiar.
- Muestreo por grupos. Los grupos se presentan de manera espontánea, ya que la unidad elegida no es un individuo, sino un grupo de personas que se encuentran juntas por causas naturales.

A esta última categoría pertenece el grupo de padres participantes del programa ejecutado y evaluado. Del grupo de padres que naturalmente se tiene cautivo dentro del programa de desarrollo de talentos PENTA - UC, en Santiago de Chile, se solicitó a padres y madres su participación voluntaria en el programa, “escuela para padres”, la cual se trabajó con 28 participantes.

El grupo de jueces externos y expertos que colaboró en la evaluación del programa, se obtuvo de la misma manera, es decir, por participación voluntaria.

3.2.4 Técnicas e instrumentos

Una vez obtenidos los indicadores de los elementos teóricos y definido el diseño de la investigación, se hace necesario definir las técnicas de recogida de datos necesarias para obtener la información de la realidad.

Un instrumento de recogida de datos es, en principio, cualquier recurso del que se sirve el investigador para acercarse a los fenómenos y extraer de ellos información.

Dentro de cada instrumento concreto, pueden distinguirse dos aspectos diferentes: forma y contenido. La forma del instrumento se refiere al tipo de aproximación que el investigador establece con la realidad y a las técnicas que utiliza para esta tarea. En cuanto al contenido, éste queda expresado en la especificación de los datos que necesita conseguir, el cual se concreta en una serie de indicadores que permiten medir las variables y que se presentan en forma de preguntas, puntos a observar, elementos a registrar, etc. (Sabino, 1992).

Para esta investigación se han utilizado una serie de instrumentos de evaluación, a saber:

- Cuestionario de evaluación de necesidades³. Se realizó una evaluación post test con el grupo de padres participantes en el programa, que fue comparada con los resultados de la evaluación de necesidades inicial⁴, con el fin de evaluar el impacto del programa para padres en el manejo de información y herramientas para hacer frente al tema del talento de sus hijos.

³ Anexo N° 1. Cuestionario de Evaluación de Necesidades para Padres de Niños con Alta Capacidad Intelectual en documento no publicado. Examen de suficiencia investigativa DEA, Junio 2005. Universidad Complutense de Madrid.

⁴ Examen de suficiencia investigativa DEA, Junio 2005. Universidad Complutense de Madrid.

Cabe destacar que este instrumento se construyó exclusivamente para la evaluación de necesidades ya mencionada⁵.

- Cuestionario de evaluación continua⁶. Al final de cada sesión se pasó un cuestionario autoadministrado de evaluación, a fin de conocer el grado de acuerdo de los padres con aspectos de la sesión; como su opinión sobre los contenidos tratados, la entrega de los mismos, las actividades y sus sugerencias para la sesión de trabajo.
- Grupo focal⁷. Se realizaron dos grupos focales con un total de 13 participantes, madres y padres que participaron del programa de formación escuela para padres. El objetivo de esta actividad fue obtener una evaluación a mediano plazo de los mismos aspectos del taller, anteriormente mencionados, incluyendo la continuidad y atinencia de los temas.
- Evaluación por jueces. Se llevó a cabo una evaluación del programa escuela para padres a través de un grupo de 31 jueces externos, educadores y psicólogos, quienes respondieron a un cuestionario autoadministrado de evaluación⁸. También se realizó una evaluación del programa con 12 jueces expertos en materias de familia o talento a través de la técnica Delphi⁹.
- Entrevista a padres¹⁰. Como evaluación a medio plazo de la escuela para padres, se realizó una entrevista en profundidad a 16 padres y madres participantes del taller, con el fin de evaluar el impacto que el mismo tuvo en sus familias.

⁵ Anexo N° 2. Proceso de construcción del Cuestionario de Evaluación de Necesidades para Padres de Niños con Alta Capacidad Intelectual. En documento no publicado. Examen de suficiencia investigativa DEA, Junio 2005. Universidad Complutense de Madrid.

⁶ Anexo N° 3: Cuestionario de evaluación continua.

⁷ Anexo N° 4: Pauta para la realización del grupo focal.

⁸ Anexo N° 5: Cuestionario para jueces externos.

⁹ Anexo N° 6: Cuestionario para jueces expertos.

¹⁰ Anexo N° 7: Pauta para la entrevista a padres.

Cada instrumento de evaluación del programa fue diseñado según sus objetivos y las características de la población a la que va dirigido. Éstos se revisarán a continuación.

3.2.4.1 *Escala Likert de evaluación*

El Cuestionario de Evaluación de Necesidad es para Padres de Niños con Alta Capacidad Intelectual es una escala aditiva (De la Orden, 1985) que cuenta con 40 ítems a ser contestados en un diseño tipo Likert de puntuación 1 a 5, donde 1 significa “totalmente de acuerdo” y 5 “totalmente en desacuerdo”¹¹.

Los objetivos del instrumento son:

- Identificar el nivel de información que padres y madres de niños talentosos poseen sobre el talento y sus características. Reconocer puntos fuertes y débiles de dicha información. Identificar la posible existencia de falsas creencias o información errada.
- Conocer en qué temas específicos de la alta habilidad necesitan mayor información y orientación.
- Indagar la necesidad de orientación en el tema de la adolescencia y su relación con el talento.

¹¹ Anexo N° 1. Cuestionario de Evaluación de Necesidades para Padres de Niños con Alta Capacidad Intelectual en documento no publicado. Examen de suficiencia investigativa DEA, Junio 2005. Universidad Complutense de Madrid.

-
- Conocer el tipo de relación que, como familia, tienen con otros sistemas como el colegio y la comunidad; saber si se relacionan de algún modo con el tema de las altas habilidades y si presentan necesidades en esa área.

Las escalas tipo Likert son el método más utilizado en la medición de actitudes, por su simplicidad y buenos resultados. Es un proceso relativamente sencillo, tanto en su construcción como en su aplicación y análisis. Este tipo de escalas tiene como supuestos básicos los siguientes:

- Las actitudes de las personas pueden medirse a través de preguntas que expresen sus sentimientos, pensamientos, creencias y conductas probables acerca del objeto de la actitud.
- Estas opiniones o ítems tienen el mismo significado para todos los sujetos.
- Para responder, los sujetos indican el grado de acuerdo con las opiniones y estas respuestas se pueden calificar con puntuaciones sucesivas según sea el grado de acuerdo.

Lo que hizo Likert fue extender a la medición de actitudes lo que era normal en la medición de rasgos de personalidad: la suma de una serie de respuestas a ítems que sitúa al sujeto en la variable medida; mientras más acuerdo, el sujeto tiene más del rasgo que se está midiendo (Morales, Urosa, y Blanco, 2003).

Para De la Orden (1985), las escalas tipo Likert corresponden al tipo de escala aditiva (existen también las escalas de intervalos, asociadas al tipo de Thurstone; las escalas sumativas y las acumulativas, asociadas a las de Guttman) que centra su atención no en el orden de los enunciados, sino en la situación de los sujetos dentro de cada ítem para dar una valoración final en función de los valores alcanzados en cada uno.

En este tipo de escalas, los ítems no se escogen para cubrir todo el espectro sino en función de su relación comprobada con todos los demás de su poder discriminatorio y tienden a estar situados en los extremos del continuo favorable- desfavorable. Todos los ítems tienen el mismo valor en principio y, por lo tanto, las respuestas dadas a ítems distintos tienen el mismo valor (Morales, Urosa, y Blanco, 2003).

Tabla Nº 6: Etapas de la construcción de una escala.

Formulación de los ítems	Se ocupa de que cada ítem mida la actitud con igual intensidad. Tienden a estar en extremos del continuo.
Selección de los ítems	Se calcula la correlación de cada ítem con la suma de todos los demás y se escogen los que con más claridad miden lo distinto de los demás.
Respuestas de los sujetos	Responden a todos los ítems, señalando su grado de acuerdo.
Puntuación total de cada sujeto	Se suman las respuestas a todos los ítems; cada respuesta (y no cada ítem) tiene un valor distinto (según el número de respuestas que tengan los ítems).

(Morales, P., Urosa, B. y Blanco, A., 2003).

Los sujetos deben mostrar su grado de acuerdo o desacuerdo, dentro de cinco rangos, cuyo valor de actitud se considera prácticamente igual, concediéndose a cada individuo la puntuación global resultante de la suma (por eso se clasifican como aditivas). En su construcción no se considera, por lo general, las puntuaciones de jueces, sino la consistencia interna de las respuestas dadas por un grupo normativo (De la Orden, 1985).

3.2.4.2 El cuestionario

El cuestionario es un instrumento de recogida de datos con struido por un conjunto de preguntas o cuestiones que se consideran relevantes para lo que se desea la información. Existen dos tipos fundamentales de cuestionarios, los aplicados en la medición y diagnóstico de la personalidad y los de tipo en cuenta para la recogida de datos. A este último corresponde en los cuestionarios que se han utilizado en el presente estudio (De la Orden, 1985).

El cuestionario de evaluación continua de la escuela para padres de niños con talento académico consta de 4 preguntas abiertas y 5 de elección forzada, a ser contestadas por los padres, referidas a su evaluación respecto de la metodología, actividades, información, duración y guía, de la sesión llevada a cabo¹². Al final del programa cada uno de los 28 participantes respondió 6 cuestionarios, uno para cada sesión de trabajo. Dichos cuestionarios fueron respondidos entre Octubre y Noviembre del año 2005.

Los objetivos del instrumento son:

- Conocer la valoración que los padres hacen de cada sesión de trabajo.
- Evaluar, desde su papel de participantes, aspectos del programa como : Cantidad y calidad de la información; calidad de las actividades, de la metodología, del material de trabajo, de la actuación del guía; atingencia de los temas trabajados a sus necesidades reales; sensación de haber aprendido en el programa; sensación de adquisición de herramientas.

¹² Anexo N° 3: Cuestionario de evaluación continua.

El cuestionario de evaluación por jueces externos, de la escuela para padres, fue respondido por un grupo de 31 jueces compuesto por psicólogos y educadores, con y sin experiencia en el área del talento, que pretende evaluar aspectos tales como contenido del programa, actividades, metodología y papel del guía¹³.

El grupo de jueces externos estuvo constituido por 9 psicólogos con experiencia en el tema del talento académico, es decir, investigadores en el área; 14 psicólogos sin experiencia en el tema, pero teniendo conocimientos básicos en el área; 4 educadores que ejercen en un programa de desarrollo de talentos y 4 educadores sin experiencia en el área pero con conocimientos básicos.

El cuestionario mide el grado de adecuación del elemento planteado, según la opinión de cada juez, en una escala del 1 al 5, donde el 1 representa un mínimo grado de adecuación (o nada), el aspecto evaluado está planteado de manera poco adecuada en el taller, y el 5 representa el grado máximo de adecuación del aspecto evaluado (o totalmente).

El objetivo de este instrumento es:

- Obtener una visión global del programa, otorgada por profesionales relativamente informados y experimentados en el tema.

Se trató de un cuestionario constituido por 12 preguntas cerradas y un apartado final, de respuesta abierta, destinado a la recepción de sugerencias para mejorar el taller, que fue respondido entre Febrero y Agosto del año 2006.

Para De la Orden (1985) el primer paso en la construcción de un cuestionario, al ser un instrumento al servicio de la investigación, consiste en determinar la información

¹³ Anexo N° 5: Cuestionario para jueces externos.

relevante a la situación, teniendo en cuenta también los objetivos de la investigación, Ya que a partir de esta información se construirán las preguntas que resultarán irrelevantes o adecuadas.

Una vez que se redacta el conjunto de preguntas que constituyen el cuestionario, es necesario revisarlo, una y otra vez, para asegurarse de su consistencia y eliminar los posibles errores u omisiones. Casi siempre se realiza una prueba piloto, que consiste en administrar el cuestionario a un conjunto reducido de personas para calcular su duración, conocer sus dificultades y corregir sus defectos antes de aplicarlo a la totalidad de la muestra (Sabino, 1992).

Entre sus ventajas principales, Sabino (1992) menciona su rapidez y el hecho de que puede ser llevado a cabo por personas con mediana preparación y su bajo costo. Otra ventaja evidente es su posibilidad de procesamiento matemático, ya que al guardar las preguntas una estricta homogeneidad, sus respuestas resultan comparables y agrupables. Su desventaja mayor es que reduce el campo de información registrado, limitando los datos a los que surgen de una lista taxativa de preguntas.

Según el grado de estructuración, las respuestas de un cuestionario pueden ser de alternativas fijas (o elección forzosa) o abiertas. En las primeras el sujeto debe elegir entre las alternativas que se le ofrecen, y en las segundas tiene la posibilidad de responder abiertamente lo que piensa de la cuestión (De la Orden, 1985).

Para Sabino (1992) las preguntas de alternativas fijas, llamadas comúnmente cerradas, formalizan más el cuestionario, pues en ellas sólo se otorga al entrevistado la posibilidad de escoger entre un número limitado de respuestas posibles. No importa la cantidad de alternativas ofrecidas, sean éstas dos, tres o veinte; si la persona no puede elegir una respuesta que esté fuera de la lista, la pregunta se habrá de considerar cerrada. Hay que tener sumo cuidado en la redacción de las alternativas, procurando especialmente que ellas sean exhaustivas y mutuamente excluyentes y evitando que estimulen a responder en un sentido determinado.

Las preguntas abiertas proporcionan una variedad más amplia de respuestas, pues éstas pueden ser emitidas libremente por los participantes. Su redacción debe ser muy cuidadosa para evitar respuestas confusas o erróneas y para evitar, además, que ellas predispongan a los entrevistados en uno u otro sentido. Como resulta evidente, la respuesta a qué puede ser infinitamente variada, según la opinión de cada persona consultada. La información que se obtendrá será mucho más completa y valiosa con esta pregunta que con la del tipo cerrado, pero el trabajo de procesamiento de los datos, en contraposición, es mucho mayor (Sabino, 1992).

El mismo autor señala que el empleo del cuestionario se hace recomendable en aquellos casos en los que es posible reunir, de una sola vez, a un cierto número de personas y se puede contar además con el asesoramiento de personal especializado, al cual se le asigna la tarea de resolver las dudas que puedan tener los participantes. También es conveniente este sistema cuando, por el tipo de información, se produzcan normalmente omisiones o falsedad deliberadas ante la presencia de un entrevistador. Si además se preserva explícitamente el anonimato de los respondientes los problemas más graves al respecto se disminuyen al mínimo.

3.2.4.3 *El grupo de discusión o grupo focal*

A modo de evaluación a corto plazo de la escuela para padres, se realizaron con fecha 3 de Diciembre del año 2005; es decir, tres semanas después de haber finalizado el programa, 2 grupos de discusión o grupos focales con un total de 13 participantes¹⁴. En ambos se trataron temas relativos al taller, en los cuales las opiniones de los participantes fueron coincidentes.

Los objetivos generales al realizar esta evaluación grupal con los participantes del programa, fueron:

¹⁴ Anexo N° 8: Transcripción Grupo Focal N° 1 y N° 2.

-
- Proporcionar a los participantes un espacio de evaluación, en el que pudieran aportar toda aquella información relativa al programa que no pudo ser expresada con anterioridad.
 - Conocer la valoración final, a corto plazo, que madres y padres participantes, hacen del taller de padres.
 - Evaluar aspectos como el cumplimiento de sus expectativas respecto del programa, atingencia de los temas trabajados a sus necesidades reales, sensación de haber aprendido en el programa, sensación de haber adquirido algunas herramientas a través del programa; y otros aspectos como, cantidad y calidad de la información; calidad de las actividades, de la metodología, de la actuación del guía, etc.

Los temas eje y sus objetivos específicos fueron los siguientes:

- Sensación general respecto del taller. El objetivo fue obtener una evaluación general del taller, del tipo “bueno”, “malo”, “suficiente”, “insuficiente”, “recomendable”, “no recomendable”, etc.
- Utilidad del taller para la vida cotidiana. El objetivo fue obtener una evaluación de la atingencia del taller, a nivel de las temáticas trabajadas, con las experiencias de la vida diaria de madres y padres. Obtener una evaluación del impacto del taller en relación con la adquisición de herramientas y conocimientos útiles de ser replicados en la vida cotidiana de cada participante.
- Cumplimiento de expectativas. El objetivo fue evaluar el grado de cumplimiento de las expectativas iniciales de los participantes del taller, a partir de la lista de expectativas construidas en la primera sesión.

-
- Temas trabajados en el taller. El objetivo fue evaluar la relevancia de los temas tratados y conocer la necesidad de profundizar en algunos de ellos.
 - Metodología utilizada. El objetivo fue evaluar la atinencia de la metodología utilizada en el taller, grado de satisfacción con el trabajo basado en el aprendizaje cooperativo (trabajo en pequeño grupo, que pasa a grupo extenso en plenario) y aprendizaje vicario (trabajo basado en compartir experiencias propias).
 - Papel del guía. El objetivo fue evaluar el papel de guía (como guía y no como experto) en resolución de inquietudes, fomento del clima y la dinámica grupal.

El grupo de discusión, o grupo focal, es una técnica comúnmente empleada por los investigadores cualitativos y cuya principal herramienta es el lenguaje. En el grupo de discusión se reúnen personas que no se relacionan habitualmente, es decir, grupos no naturales en los cuales se desarrolla una conversación destinada a tratar un tema de interés para una investigación. Dado que no se trata de una conversación “natural”, el grupo empieza y termina en la conversación (Delgado y Gutiérrez, 1995). Los autores destacan que:

- La existencia de un grupo de discusión es sólo posible gracias al investigador que lo reúne y constituye como grupo.
- El grupo realiza una tarea, su dinámica simula la de un equipo de trabajo.
- El grupo de discusión instaura un espacio de opinión grupal.

Hay una serie de normas, implícitas y explícitas, referentes a las técnicas de grupo que son pertinentes al grupo focal y que Vilchez (2000) resalta de su experiencia investigadora. Entre ellas cabe destacar:

- Para utilizar las técnicas de grupo se requiere una formación teórica básica, tanto general (psicología, psicología social), como específica sobre dinámica de grupos y un entrenamiento mínimo.
- Hay que escoger la técnica de grupo más adecuada a cada caso, con objetivos claros y bien definidos, siguiendo fielmente el procedimiento indicado.
- Durante la reunión, el conductor ha de crear una atmósfera desinhibida y libre de ansiedad, cooperativa, evitando la hostilidad y la competitividad e incrementando al máximo la participación activa de todos los miembros.
- El guía debe ayudar a que los miembros del grupo tomen conciencia de que el grupo existe en y por ellos.

Un grupo de discusión puede ser definido como una conversación planeada y diseñada para obtener información relativa a un área de interés, en un ambiente no-directivo. Se lleva a cabo aproximadamente con siete a diez personas moderadas por un guía. La discusión debe ser relajada y confortable para los participantes, ya que exponen sus ideas y comentarios en común. Los miembros del grupo se influyen mutuamente, puesto que responden a las ideas y comentarios que surgen en la discusión (Krueger, 1998).

Morgan (1998) propone que luego de haber determinado los objetivos, haber identificado los participantes, el número de grupos a realizar y el lugar en que se llevará a cabo el grupo focal, durante el desarrollo de la reunión debe crearse un clima

de espontaneidad, de no directividad y, en cierto modo, de informalidad, donde las cuestiones a debatir y dialogar han de estar prefijadas en una pauta guía¹⁵.

Para este autor, gran parte del éxito de un grupo focal depende de la calidad de las preguntas y de la forma como se le presentan a los participantes. Éstas deben ser de tipo abierto, lo que permite que sea el individuo quien determine la naturaleza de la respuesta, deben evitarse las preguntas dicotómicas (que se responden por “sí” o por “no”) y del tipo de “por qué”, pues inducen a justificaciones. Los temas de las preguntas deben seguir una secuencia lógica, relacionándose con los principales objetivos de la investigación.

El papel del guía o moderador es fundamental, él no es el protagonista, sino el catalizador de un clima positivo, adecuado para desarrollar la conversación y de la elaboración de las respuestas de los participantes. Debe ser hábil en la utilización de técnicas y recursos que le permitan llevar a cabo esta tarea hasta el final, a fin de obtener información rica y saturada (hasta que se repita). Algunas de las estrategias a utilizar, por parte del moderador, son (Vilchez, 2000):

- Dar la bienvenida y agradecer. Invitar a todos a sentirse cómodos y explicar las normas básicas de funcionamiento.
- Evitar comentarios verbales o no verbales (por ejemplo, movimientos de cabeza) que impliquen aprobación o desaprobación de lo que alguien dice.
- No opinar, no responder a los comentarios de los participantes.
- Animar de manera indirecta a que participen los más tímidos.

¹⁵ Anexo N° 4: Pauta para la realización del grupo focal.

-
- Redirigir cuando el grupo se desvía del tema y/o de los objetivos.
 - Motivar a expresar puntos de vista diversos.
 - Pedir ampliar la información a través de preguntas claves, como “¿Algo más?”, “¿podría poner un ejemplo?”.
 - Anotar en una pizarra o papelógrafo la síntesis de lo que el grupo ha expresado.
 - Administrar el tiempo de duración de la reunión. Debe ser capaz de cortar y conducir el grupo, mostrando que no todo puede ser tratado en profundidad. El tiempo adecuado de un grupo focal está en torno a una hora y media a dos horas, suficiente para elaborar un discurso que responda a los objetivos planteados, y no muy extenso como para provocar cansancio, desatención y desinterés.

3.2.4.4 La técnica Delphi

Esta técnica fue utilizada en la evaluación del taller. Se realizó con 12 profesionales, los jueces, grupo conformado por psicólogos y educadores con experiencia en temas de alta habilidad académica.

La evaluación se realizó a través de un cuestionario que consta de seis preguntas abiertas, el cual fue enviado vía correo electrónico a los jueces participantes¹⁶. La primera evaluación fue realizada entre Febrero y Mayo del año 2006, y la segunda entre Agosto y Diciembre del mismo año, con los mismos participantes, quienes revisaron sus primeras respuestas, a partir del conocimiento de los resultados de la primera etapa de evaluación¹⁷, lográndose en la segunda etapa la saturación de la información.

A partir de las seis preguntas abiertas que conforman el cuestionario, destinadas a evaluar el taller, se obtuvieron 9 categorías de respuestas:

- Evaluación general del taller.
- Taller como espacio abierto.
- Temas tratados en el taller.
- Metodología usada en el taller.
- Atingencia del taller.
- Replicabilidad del taller.
- Sugerencias de futuros talleres.

¹⁶ Anexo N° 6: Cuestionario para jueces expertos.

¹⁷ Anexo N° 9: Resumen etapa 1 Delphi. Enviado a jueces.

-
- Beneficio a las familias.
 - Aplicabilidad a la vida cotidiana.

Los objetivos de la utilización de esta técnica, en el presente estudio, son:

- Conocer la opinión de jueces externos, especialistas en el tema del talento y familia, respecto del programa de orientación a padres y madres de niños con talento.
- Evaluar desde su papel de expertos aspectos del programa, como cantidad y calidad de la información, calidad de las actividades y de la metodología. Obtener sugerencias para mejorar el programa escuela para padres.

La técnica Delphi se encuadra dentro del paradigma cualitativo y su empleo es interesante cuando se desea interrogar a un conjunto de personas, no amplio, al que no es fácil reunir para la aplicación de otras técnicas cualitativas como el grupo focal o la entrevista en profundidad. Suele emplearse para interrogar a expertos sobre un tema o a personas especialmente calificadas, como podrían ser profesionales de alto nivel.

El método Delphi constituye un marco metodológico relativamente flexible, en el que el investigador puede actuar con bastante autonomía, manteniendo como punto de referencia las características de anonimato y retroalimentación controlada, las cuales marcan su identidad como técnica y la diferencian de las demás. Esta técnica puede ser aplicada a diversos objetos de estudio, admitiendo adecuaciones de la dinámica habitual en función de los objetivos que se quieran (Landeta, 1999).

El desarrollo de la técnica consta de tres fases. En la primera se pide a un grupo de personas expertas una respuesta anónima a una serie de cuestiones. La segunda fase trata de un re-envío a los participantes de un resumen o síntesis grupal de las respuestas obtenidas en la primera fase, para que puedan puntualizar y/o reformular sus respuestas. Y la tercera fase es una síntesis final de las respuestas emitidas por el grupo de expertos participantes. El proceso se llevaba a cabo tradicionalmente mediante envíos por correo y actualmente a través de fax o correo electrónico (Op.cit).

Las características básicas del método lo configuran como una técnica de grupo con personalidad y aplicaciones propias. Estas características son (Landeta, 1999; Ruiz, 1996):

- Se trata de un proceso iterativo en que los expertos deben emitir su opinión en más de una ocasión, a través de sucesivas rondas. Las rondas terminan cuando las estimaciones de los participantes convergen y las opiniones se estabilizan. Este tipo de procedimiento ofrece al experto participante la posibilidad de reflexionar y reconsiderar su postura, debido a la aparición de nuevos planteamientos propios o ajenos.
- Guarda el anonimato de los participantes, lo que implica que ningún miembro del grupo conoce las respuestas particulares de cada uno de los demás. Se busca eliminar algunas de las causas que actúan como efectos inhibidores, por ejemplo, participantes que en un grupo de conversación suelen acaparar la atención y la palabra.
- Existe un feedback (o retroalimentación) controlado. Se ha demostrado que los resultados del grupo son superiores a los individuales gracias a la interacción que en ellos se da. El Delphi mantiene y promueve esta interacción a través de la transmisión general de las opiniones de grupo en cada momento del proceso frente al problema analizado y frecuentemente con aportaciones o sugerencias significativas de algún experto, razonamientos discordantes o información adicional solicitada por el grupo. Es decir, antes del comienzo de cada ronda

los expertos conocen los resultados de la precedente, a lo cual se le puede añadir la información ya mencionada.

Landeta (1999), al analizar el objeto del método Delphi definido como la obtención del consenso de opinión más fidedigno de un grupo de expertos, propone que hoy en día, dadas las aplicaciones diversas a las que se dirige el Delphi, la palabra “consenso” incorpora un sentido demasiado restringido a su objeto, por lo que éste se ha replanteado hacia la obtención de una opinión grupal fidedigna a partir de un conjunto de expertos. Aunque se promueva el consenso, éste no es el objetivo último y no tiene por qué alcanzarse necesariamente.

Respecto al número óptimo de expertos no hay uno definido, normalmente se suele decir no menos de 7 ni más de 30. En la actualidad, el número se deduce en función de las áreas de conocimiento que deben estar representadas, del alcance geográfico que se quiera dar al estudio y de los colectivos que se quiera incluir.

Los expertos constituyen el eje central del método, ya que sobre ellos recae la responsabilidad de emitir los juicios. En una época, el concepto de experto tenía un alcance teórico más restringido que el que ahora existe.

En general, el criterio de experto más evidente es el nivel de conocimiento sobre el área en cuestión, medido por su tiempo de experiencia en dicho campo como publicaciones, prestigio, etc.

Se pueden distinguir tres tipos de expertos en virtud de la función que desempeñan dentro del experimento (Landeta, 1999):

- Los especialistas. Este grupo atesora conocimientos, experiencia, capacidad predictiva y objetividad. Coincide con el concepto de experto clásico.

-
- Los afectados. No se distinguen por tener conocimientos superiores a lo normal en el área objeto de estudio (aunque la conocen), sino porque están implicados de alguna forma en ella. Serán parte activa en la consecución de la previsión que entre todos se realiza y/o forman parte del colectivo sobre el que se aplicará la decisión basada en los resultados del Delphi.
 - Los facilitadores. Individuos con capacidad para clarificar, sintetizar, estimular, organizar, que no tienen por qué pertenecer a ninguna de las dos categorías anteriores.

Por último, respecto al Delphi, se presentan a continuación las ventajas que, sobre él, expone Ruiz (1996):

- Libera al experto de su tendencia a seguir el punto de vista de líderes de opinión, oficiales o semi – oficiales.
- Libera al experto de las presiones a acomodarse a la tendencia del grupo a encontrar una posición de compromiso.
- Permite a los expertos comunicarse entre sí, sin verse obligados a reunirse físicamente en un mismo espacio y a la misma hora.
- Elimina la posibilidad de influjo de una persona dominante en una reunión colectiva.
- Ofrece la oportunidad de que todo individuo tenga la misma posibilidad de presentar sus argumentos y su opinión en las mismas condiciones de tiempo, y de libertad de expresión.

-
- Suministra una retroalimentación de opiniones, a través de la cual los expertos pueden reformular, refinar, moderar, alterar sus propias opiniones relativas a un punto concreto.
 - Genera una serie de puntos de vista, de argumentos y de contra – argumentos que la reunión de grupo es incapaz de generar, por límites de tiempo y de presión ambiental.
 - Motiva a los participantes al comprobar éstos que sus opiniones reciben un contraste con las opiniones de otros expertos igualmente informados y legitimados profesionalmente.
 - No exige ningún tipo de sofisticación cuantitativa ni cualitativa para la adquisición de las líneas centrales de consenso y de jerarquización de la temática analizada.

3.2.4.5 La entrevista

La entrevista desde el punto de vista del método de recogida de datos, es una técnica en la que el investigador formula preguntas a las personas capaces de aportarle datos de interés, estableciendo un diálogo asimétrico, donde una de las partes busca recoger informaciones y la otra es la fuente de esas informaciones (Sabino, 1992).

En el marco de esta investigación, se realizaron 16 entrevistas a ex participantes del taller escuela para padres, con el fin de evaluar el mismo a medio plazo ¹⁸. Las

¹⁸ Anexo N° 10: Transcripción de las entrevistas realizadas

entrevistas se realizaron en Agosto del año 2006, es decir nueve meses después de finalizado el taller. Cada entrevista duró entre una hora y media y dos horas.

Los objetivos de la realización de éstas entrevistas fueron:

- Evaluar el impacto a largo medio que ha tenido el taller de padres para niños con talento académico realizado entre Octubre y Noviembre del año 2005.
- Evaluar la existencia de cambios en las dinámicas dentro de la familia, en general, y en el subsistema padre – hijo, en particular.
- Evaluar la existencia de miedos, preocupaciones y necesidades, nuevas y persistentes, respecto a la educación de sus hijos.
- Evaluar la existencia de cambios a nivel de las ideas relacionadas con la educación y el desarrollo de sus hijos talentosos.
- Evaluar la eficacia en la utilización de métodos, estrategias y herramientas educativas con el hijo talentoso.

Los temas eje de la entrevista y sus objetivos fueron los siguientes:

- Evaluación general del taller. Evaluar la sensación general con la que se quedaron los participantes. Evaluar el cumplimiento de las expectativas del mismo.

-
- Utilidad percibida del taller. Evaluar la sensación de utilidad del taller en sus vidas cotidianas.
 - Dinámicas familiares. Evaluar el impacto que el taller ha tenido sobre sus dinámicas habituales dentro de la familia.
 - Miedos, preocupaciones y necesidades. Evaluar el cambio percibido respecto a sus miedos y preocupaciones como padres de niños talentosos.
 - Educación y desarrollo de los niños talentosos. Evaluar la existencia de cambios en sus ideas sobre la educación y el desarrollo de sus hijos.
 - Métodos, estrategias y herramientas educativas. Evaluar la existencia de cambios en sus estrategias de educación.

La ventaja esencial de la entrevista es que son los mismos actores quienes proporcionan los datos relativos a sus conductas, opiniones, deseos, actitudes y expectativas, cosa que, por su misma naturaleza, es casi imposible de observar desde fuera. Nadie será mejor informante que la persona involucrada para opinar acerca de todo aquello que piensa y siente, de lo que ha experimentado, o proyecta hacer (Sabino, 1992).

Una clasificación de los diversos tipos de entrevistas es la que Sabino (1992) propone de acuerdo con su grado de estructuración o formalización. Se puede decir que las entrevistas más estructuradas serán aquellas que predeterminan en una mayor medida las respuestas a obtener, es decir las que fijan de antemano sus elementos con más rigidez, mientras que las entrevistas informales serán precisamente las que discurren de un modo más espontáneo, más libre, sin sujetarse a ningún canon preestablecido:

-
- Entrevista formalizada. Se desarrolla en base a un listado fijo de preguntas cuyo orden y redacción permanece invariable. Se suelen administrar a un gran número de entrevistados para su posterior tratamiento estadístico. Por este motivo, se convierte en la forma de obtención de datos más adecuada para el diseño de encuesta. A este grupo pertenecen los cuestionarios, instrumentos también utilizados, y de los cuales se habló en el apartado 3.2.3.2.
 - Entrevista no estructurada o no formalizada. Es aquella en que existe un margen más o menos grande de libertad para formular las preguntas y las respuestas. No se guían, por lo tanto, por un cuestionario o modelo rígido, sino que discurren con cierto grado de espontaneidad durante la conversación. Según el grado de estructuración de las entrevistas no formalizadas, éstas van desde las entrevistas informales (conversaciones no pautadas sobre el tema de estudio, en general) pasando por las entrevistas focalizadas (tan espontáneas como las anteriores, pero se focalizan en un único tema del tema de estudio), llegando a las entrevistas guiadas por pautas (que se guían por una lista de puntos de interés que se van explorando en el curso de la entrevista).

Siguiendo este modelo de clasificación, es en este último tipo en el que se encuadran las entrevistas en profundidad realizadas para este estudio.

II. SEGUNDA PARTE. ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN Y RESULTADOS

Introducción

Esta segunda parte tiene como objetivo describir lo que fue el proceso de diseño, aplicación y evaluación del programa escuela para padres *“Niños con Talento Académico: Padres y Madres Apoyando su Desarrollo”*, que fue llevado a cabo con y para madres y padres de niños que participan en el programa de desarrollo de talentos PENTA – UC de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

El Programa Educativo para Niños con Talento Académico, PENTA – UC ofrece desde 2001 un plan de enriquecimiento extracurricular para alumnos talentosos. Sus participantes provienen, en su mayoría, de comunas desventajadas e económicamente de la Región Metropolitana, en Santiago de Chile.

El programa funciona los viernes por la tarde y los sábados por la mañana en las dependencias del Campus San Joaquín de la Universidad Católica de Chile. Los alumnos cursan desde sexto de educación básica hasta cuarto de educación media, es decir, entre 10 y 18 años, y asisten al PENTA - UC para ir clases de cursos teóricos y talleres prácticos que ellos mismos eligen según sus intereses. Se trata de cursos diseñados con el fin de desafiarlos intelectualmente y promover su curiosidad (Sánchez y Flores, 2006).

Cabe recordar que este programa de desarrollo de talentos es el primero que existe en el país, que ofrece sus servicios a los niños, de forma continua y estable desde hace siete años, pero que no ha establecido una línea de trabajo estructurada con los padres y las familias. Por esto esta escuela para padres tuvo un carácter exploratorio e innovador, siendo una primera aproximación hacia un trabajo definitivo con ellos, presentándose como un programa piloto.

CAPÍTULO 4. ETAPA 1: TALLER DE PADRES

4.1 Planteamiento

Como se dijo anteriormente, en una evaluación de las necesidades de formación e información efectuada con un grupo de padres de los alumnos participantes en el PENTA - UC, realizada entre los años 2004 y 2005, con un total de 253 participantes, se obtuvo importante información respecto a sus necesidades.

Estas necesidades detectadas se relacionaban con un escaso conocimiento general en el tema del talento presentando, como grupo, un alto interés por participar en una escuela para padres dirigida hacia ellos y sus necesidades, tanto por padres nuevos en el programa como por padres ya experimentados.

Ante las necesidades expuestas por los consultados, surgió la realización de un programa piloto tipo “escuela para padres”, que hiciera frente a sus necesidades. Finalmente, dicho programa se llevó a cabo en seis sesiones durante los meses de Octubre y Noviembre del año 2005.

Esta escuela para padres se desarrolló bajo el nombre *“Niños con Talento Académico: Padres y Madres Apoyando su Desarrollo”*, título que tuvo como objetivo dejar en claro la importancia que la familia, y sobre todo los padres, tienen en el desarrollo del talento de sus hijos. Por otro lado, el nombre del taller quiso hacer alusión al diseño participativo y cooperativo del mismo, siendo una llamada a la participación activa y al involucramiento de los participantes.

Se convocó a la inscripción voluntaria al taller a todos las madres y los padres de los niños que en el año 2005 participaban del programa de talentos, que estuvieran

interesados en participar, a través de una invitación – ficha de inscripción, que dicho programa repartió entre los padres, recibándose la inscripción de 28 personas.

Los objetivos del programa fueron:

- Orientar el rol de las madres y padres de niños con talento, teniendo en cuenta sus habilidades.
- Proveer a los participantes de un espacio abierto para compartir aprendizajes, vivencias, pensamientos y preocupaciones con otros padres que viven la experiencia de tener hijos con talento académico.
- Informar sobre temas generales relacionados con el talento, sus características y las familias de niños talentosos.
- Promover el intercambio de vivencias personales y de estrategias educativas utilizadas en torno a situaciones específicas.
- Proponer en conjunto estrategias de afrontamiento y abordaje en distintas situaciones conflictivas, comunes a las familias de niños con alta capacidad intelectual.

4.2 Diseño

La escuela para padres se llevó a cabo con 28 madres y padres de niños participantes en el programa PENTA – UC. El grupo de padres estuvo conformado por tres parejas, madre y padre, y otros 22 participantes individuales entre los cuales hubo sólo un hombre. Es decir, participaron 4 hombres y 24 mujeres, entre los cuales hubo 3 parejas. Todos ellos pertenecientes a un nivel socioeconómico medio y medio bajo.

La duración del taller fue de seis sesiones de 3 horas cada una, excepto la última que duró 4 horas, ya que se realizó una celebración final. Se presenta a continuación la programación del taller:

Tabla Nº 7: Programación del Taller.

Sesión	Título	Día	Hora
1	¿Qué son la inteligencia y el talento?	08/10/2005	11:00- 14:00
2	¿Cómo son los niños talentosos?	15/10/2005	11:00- 14:00
3	¿Pueden presentar problemas los niños talentosos?	22/10/2005	11:00- 14:00
4	¿Cómo son las familias de los niños talentosos? ¿Qué problemas pueden presentar las familias de niños con talento?	29/10/2005	11:00- 14:00
5	Mi hijo además de talentoso es adolescente.	05/11/2005	11:00- 14:00
6	Síntesis y aprendizajes.	12/11/2005	10:00- 14:00

Todas las sesiones siguieron una estructura similar, bajo el siguiente marco general:

- **Presentación.** Cada sesión del taller comenzó con una presentación de los temas a tratar y de los objetivos a lograr.
- **Actividad “rompe hielo”.** En las cinco primeras sesiones se realizó distintas actividades de inicio o “rompe hielo”, con el fin de fomentar la creación de lazos de confianza entre los padres. En la última sesión se reemplazó este espacio por una celebración final.
- **Actividad N° 1.** El objetivo fue incentivar el intercambio de diferentes experiencias y propuestas de abordaje, fomentando que las ideas salieran de los propios participantes. Generalmente el grupo se dividía en pequeños grupos de trabajo de 4 ó 5 personas, luego se realizaba una puesta en común y se fomentaba el debate e intercambio de ideas. Posteriormente el guía realizaba una exposición teórica atinente al tema trabajado, respecto a la postura y opinión de diversos autores, como de las investigaciones empíricas realizadas en otros países.
- **Pausa – café.** Espacio destinado al descanso y al libre compartir de los participantes.
- **Actividad N° 2.** Siguiendo la misma estructura de la actividad N° 1.
- **Comentarios y cierre.** En cada sesión el guía realizó una síntesis de los temas tratados y de los aprendizajes esperados. En cada sesión los participantes complementaban las opiniones con sus comentarios.

-
- Evaluación de la sesión. Cada participante respondió un cuestionario de evaluación continua, que pretende evaluar aspectos de la sesión, tales como duración, atinencia y dinamismo de los temas, objetivos y actividades, papel del guía, aprendizajes y sugerencias.

Materiales utilizados para el apoyo de cada sesión:

- Proyector y telón.
- Transparencias.
- Manual para padres ¹⁹. Se trata de un manual que contiene la información teórica básica que fue tratada en el taller y actividades a realizar individualmente por los participantes. Es un libro creado por la autora del taller y que fue entregado a cada participante, en la primera sesión.
- Bloc de apuntes para cada participante (entregado en la primera sesión), papelógrafos, plumones, lápices, cinta adhesiva, etiquetas para los nombres.
- Materiales específicos de la sesión.
- Café, azúcar, bebidas, galletas, vasos, servilletas, cucharas.
- Cuestionarios de evaluación de la sesión.

¹⁹ Anexo N° 11: Manual para padres.

4.3 Aplicación

La ejecución de la escuela para padres “*Niños con Talento Académico: Padres y Madres Apoyando su Desarrollo*” se realizó en las aulas del Campus San Joaquín de la Pontificia Universidad Católica de Chile, en Santiago de Chile, en el mismo emplazamiento donde el programa PENTA – UC realiza sus actividades cotidianas.

A continuación se presentan los temas y objetivos de cada sesión de la escuela para padres²⁰.

Sesión Nº 1: ¿Qué son la inteligencia y el talento?

Tema de la sesión: Definición de inteligencia y alta dotación.

Objetivos de la sesión:

- Presentar el programa al grupo de padres.
- Presentar a los participantes.
- Establecer un clima de confianza.
- Conocer y compartir las expectativas de cada participante.

²⁰ Para una explicación más detallada de las actividades del taller ver Anexo Nº 12

-
- Definir los términos inteligencia, dotación y talento.
 - Discutir sobre las implicancias del uso del término superdotado y reconocer sus prejuicios implícitos.
 - Diferenciar términos similares, como dotado, talentoso, precoz, genio y excepcional.
 - Reconocer y definir los términos dotación y talento, a partir del modelo diferenciador de Gagné.
 - Evaluar la sesión.

Contenidos de la sesión:

- Modelos de inteligencia de Renzulli, Sternberg y Gardner.
- Términos: Precoz, genio, dotado, talentoso y superdotado.
- Modelo diferenciador de dotación y talento de Gagné.

Sesión Nº 2: ¿Cómo son los niños talentosos?

Tema de la sesión: Características de los niños talentosos y falsas creencias.

Objetivos de la sesión:

- Mantener el clima de confianza.
- Conocer e interactuar con los otros participantes del taller.
- Reconocer los factores ambientales que fomentan el desarrollo del talento en los niños.
- Reconocer la existencia de prejuicios sobre el tema de la alta dotación en cada uno y en los demás.
- Reconocer las características comunes a los niños talentosos y sus diferencias individuales.
- Evaluar la sesión.

Contenidos de la sesión:

- Catalizadores del desarrollo del talento.
- Importancia del apoyo familiar para el adecuado desarrollo del talento.
- Falsas creencias asociadas a las personas talentosas relativas a su salud física y psicológica, a su necesidad de atención y apoyo, a su rendimiento escolar, a su vida social y a su proveniencia. Investigaciones que las rechazan, y características de los niños talentosos que ayudan a la permanencia de dichas creencias.

Sesión Nº 3: ¿Pueden presentar problemas los niños talentosos?

Tema de la sesión: Vulnerabilidades del niño talentoso.

Objetivos de la sesión:

- Mantener el clima de confianza.
- Reconocer características comunes entre los participantes.
- Reconocer la existencia de problemas relacionados con la alta habilidad.
- Identificar vulnerabilidades del niño talentoso relativas a sus características.
- Discutir y proponer en conjunto estrategias para afrontar situaciones difíciles.
- Evaluar la sesión.

Contenidos de la sesión:

- Vulnerabilidades de los alumnos talentosos reconocidas por el cuerpo teórico: Asincronía, expectativas irreales de los niños sobre sí mismos, estrés por sobre-exigencia, dificultades para las niñas dotadas, talento – feminidad, riesgo de intelectualización.

-
- Estrategias de enfrentamiento a las situaciones anteriores. Los padres cuentan sus experiencias y se aconsejan mutuamente.

Sesión Nº 4: ¿Cómo son las familias de los niños talentosos? y ¿Qué vulnerabilidades presentan?

Temas de la sesión:

- Características de la familia del niño talentoso.
- Preocupaciones y problemas de las familias que poseen niños talentosos.

Objetivos de la sesión:

- Mantener el clima de confianza.
- Reconocer características comunes entre los participantes.
- Reflexionar sobre las creencias de los padres con respecto a la educación de los hijos.
- Reconocer aquellas características comunes a las familias de los niños talentosos que actúan como factores que fomentan y mantienen el talento en los niños.
- Reconocer creencias, preocupaciones y problemas de las familias de niños de alta habilidad.

-
- Proponer en conjunto o estrategias de abordaje y afrontamiento a preocupaciones y problemas de madres y padres.
 - Evaluar la sesión.

Contenidos de la sesión:

- Características que el cuerpo teórico reconoce como propias de las familias de niños talentosos: Interdependencia, lenguaje, cohesión, expresividad, organización y modelación activa.
- Reconocimiento de situaciones preocupantes y propuesta de abordaje en torno a las características de sus hijos (tímidos, impacientes, casi no tienen amigos en el barrio, se obsesionan con actividades y dejan de socializar), adolescencia, situación escolar (baja de notas, malas relaciones con profesores), situación económica (estimular el talento es caro), etc.

Sesión Nº 5: Mi hijo además de talentoso es o será adolescente

Tema de la sesión: Características, dificultades del período adolescente y del adolescente talentoso.

Objetivos de la sesión:

- Mantener el clima de confianza.
- Promover la empatía de los participantes con el período adolescente.
- Reconocer las características generales del período adolescente y las problemáticas más frecuentemente asociadas a esta etapa de la vida.
- Identificar las características y vulnerabilidades del adolescente talentoso relativas al ámbito social, educativo y de género.
- Discutir y proponer en conjunto estrategias para afrontar situaciones problemáticas con el hijo o hija adolescente.
- Evaluar la sesión.

Contenidos de la sesión:

- Dificultades enfrentadas por los padres en su relación con su hijo adolescente y algunas estrategias de afrontamiento, como poner límites adecuados y dar permisos.
- Dificultades de relación con otros jóvenes o timidez en sus hijos. Temor al consumo de drogas y malas compañías. Rebeldía y querer imponer su autoridad sobre la de los padres. Tendencia de las niñas a esconder sus talentos. Expectativas irreales. Dificultades durante la elección vocacional.

Sesión N° 6: Síntesis y aprendizajes

Tema de la sesión: Finalización y cierre del taller para padres.

Objetivos de la sesión:

- Cerrar el taller plasmando los aprendizajes del grupo de participantes.
- Evidenciar el aprendizaje de los padres.
- Aplicar pos test del instrumento de evaluación de necesidades.

CAPÍTULO 5. ETAPA 2: EVALUACIÓN DEL TALLER

5.1 Evaluación continua de los participantes a través de un cuestionario

5.1.1 Planteamiento

A modo de evaluación continua del taller, sesión a sesión, cada uno de los participantes respondió un cuestionario anónimo, que evaluaba tanto aspectos formales como no formales del desarrollo de la sesión.

El objetivo de evaluar cada sesión del taller, durante la realización del mismo, fue conocer las opiniones de los participantes sobre la sesión llevada a cabo, con el fin de ir obteniendo sugerencias que pudieran incorporarse en las sesiones siguientes.

Dicha evaluación fue realizada al finalizar cada sesión, por cada uno de los participantes presentes.

5.1.2 Diseño y participantes

El cuestionario utilizado, para evaluar cada sesión, fue diseñado especialmente para el taller de padres, con el objetivo de obtener una evaluación general del desarrollo del mismo²¹.

²¹ Anexo N° 3. Cuestionario de evaluación continua.

Los aspectos formales del taller fueron evaluados a través de 5 preguntas cerradas; con alternativas de respuesta, que evalúan la apreciación de los padres sobre la duración de la sesión, la novedad de los contenidos, la utilidad de las actividades, la actuación del guía y el cumplimiento de los objetivos de la sesión.

Para aspectos relativos a los aprendizajes logrados, puntos fuertes, puntos a mejorar de cada sesión, y otros aspectos, cada participante tuvo la libertad de expresar sus opiniones abiertamente, a través de las 4 preguntas abiertas del cuestionario.

El número de participantes varió entre 24 y 28, según la cantidad de asistentes al taller en cada sesión.

5.1.3 Aplicación

El taller constó de seis sesiones, en las que se pusieron sobre la mesa distintos temas relacionados con los niños talentosos y sus familias, para ser discutidos y analizados por los participantes con la asesoría y conducción del guía y, como ya se dijo, fueron evaluadas por cada participante al finalizar cada una.

La aplicación del cuestionario de evaluación continua del taller se hizo en la misma aula en que se llevaba a cabo el taller, durante los últimos diez minutos de cada sesión.

5.1.4 Análisis y resultados

En la siguiente tabla se expone una síntesis de las evaluaciones entregadas por los participantes en cada una de las sesiones, según las frecuencias de sus respuestas.

Tabla Nº 8: Síntesis de los resultados de la evaluación continua.

Ítem evaluado	Desarrollo del ítem		Número opiniones por cada sesión					
		Sesión	1	2	3	4	5	6
		Particip	28	25	26	26	24	27
Duración de la sesión	Corta duración.		6 8 10			18	16	19
	Adecuada duración.		22 17 16			7	8	8
Contenidos de la sesión	Tema conocido, buen refuerzo.		9	9	11	8	12	16
	Tema novedoso.		19 16 15			17	12 11	
	Tema repetido, “más de lo mismo”.		0	0	0	1	0	0
Actividades de la sesión	Útiles.		26 20 21			21	18 23	
	Dinámicas.		20 17 15			21	21 20	
	Entretenidas.		24 25 22			23	22 19	

Papel del guía	Bueno.	27	23	25		26	23	27	
	Malo.	1	1	0		0	0	0	
	Pobre. Podría haber explicado más.	0		1	1	0	1		0
Objetivos de la sesión	Relacionados con lo que ocurre con su hijo y su familia.	23	21	24		22	22	24	
	Acordes a sus intereses y sus ganas de aprender.	24	21	22		23	24	23	
	Poco importantes para la vida cotidiana.	2		0	0	0	0		0
	Se cumplieron en su totalidad.	13		12	9	10	12		13
	Se cumplieron en parte.	4		1	4	2	2		2
Aprendizaje de la sesión	Teóricos. Relacionados con el tema de la sesión.	17	12	9		10	20	9	
	Posibilidad de compartir con otros padres, aprendizaje de otros padres, sentirse identificado.	3	6	2		0	0	4	
	Posibilidad de colaborar en el desarrollo y canalización del talento de sus hijos.	4	0	0		0	0	0	
	Taller como espacio para recopilar información sobre temas específicos de su interés.	4	0	0		0	0	0	
	Posibilidad de aplicar con sus hijos y familia las estrategias utilizadas por otros padres.	0	3	15		0	0	1	

	Importancia de la familia en el desarrollo del talento.	0 0 0			5	0 0	
	Orgullo que sienten respecto de su familia.	0	0	0	4	0	0
	Consejos prácticos recibidos en el taller respecto al apoyo a sus hijos.	0 0 0			7	0 0	
	Sentirse preparados para enfrentar el período adolescente de sus hijos.	0 0 0			0	9 0	
	Aprendizajes útiles para la vida cotidiana y de enriquecimiento personal.	0 0 0			0	0 14	
Puntos fuertes de la sesión	Entrega de información útil, claridad en explicaciones y respuestas, temas interesantes.	7 5 5			6	3 2	
	Ejercicios y dinámicas.	8	16	3	5	5	10
	Material adecuado.	2 0 1			0	0 0	
	Características positivas del guía.	5	0	0	0	0	1
	Clima grupal de confianza, relajado.	4	0	1	0	2	7
	Participación grupal y buena disposición.	5	22	1	0	3	4
	Espacio para compartir ideas y experiencias.	9	6	13	15	7	5
	Puntualidad de comienzo.	1 0 0			0	0 0	

	Ganas de seguir, alegría de participar, sentirse identificado, sentirse bien, orgullo.	4 4 0			4	0 0	
	Todo.	0 2 2			1	2 1	
	Discusión y propuestas de estrategias.	0	0	0	0	4	0
Puntos a mejorar	Sala más amplia.	7 0 0			0	0 0	
	Nada a mejorar, todo va bien.	10	11	9	4	7	6
	Recomendar alguna literatura.	1 0 0			0	0 0	
	No incluir las palabras que los autores usan.	1	0	0	0	0	0
	Incluir dinámicas de inicio.	1	0	0	0	0	0
	Promover mayor participación de los participantes.	1 1 0			0	0 1	
	Incluir más juegos en sesión.	0	1	0	0	0	0
	Hacer un plenario final más largo.	0	1	0	0	0	0
	Más tiempo para la sesión.	0	1	4	5	3	7
Otras Opiniones	Felicitaciones y gracias.	3 3 4			3	7 9	
	Alusión a que el taller es bueno.	1	0	1	3	1	1
	Alusión a buenos temas.	2	0	2	1	0	0

	Que el taller continúe.	201			1	010	
--	-------------------------	-----	--	--	---	-----	--

Contenidos: De la observación de la tabla de resultados, en términos generales, se puede concluir que los participantes del taller lo califican como una buena experiencia, con contenidos novedosos para la mayoría (*“nunca había escuchado sobre esto”*) y para aquellos que ya conocían los temas abordados resultó ser un buen refuerzo (*“ya lo sabía, pero vale la pena recordarlos”*).

Actividades: Las actividades fueron siempre calificadas como útiles, dinámicas y entretenidas, en contraposición a las opciones existentes “sin sentido”, “aburridas” o “yo preferiría que no hubiera actividades grupales”, que nunca fueron escogidas por ningún participante.

Papel del guía: Fue calificado, por la mayoría, de bueno (*“como guía cumplió un buen rol”*) en todas las sesiones. Los temas trabajados fueron evaluados, en cada sesión, como acordes a sus intereses y a sus experiencias de vida cotidiana con sus hijos talentosos, cumpliéndose en su totalidad los objetivos planteados para cada sesión.

Duración de las sesiones: 3 horas para las cinco primeras y 4 para la última. Se observa que durante las tres primeras la mayoría de los participantes consideró que la duración fue adecuada, siendo las tres últimas evaluadas como cortas. Esto puede interpretarse que, poco a poco, los participantes fueron sintiéndose más a gusto de participar en el taller, razón por la cual fueron sintiendo que el tiempo era poco para poder expresar sus opiniones, ideas y experiencias.

Aprendizajes, puntos fuertes y débiles: Teniendo en cuenta la variedad de opiniones reunidas respecto a los aprendizajes, puntos fuertes y puntos a mejorar de cada sesión, el análisis se presentará según lo ocurrido para cada una de ellas.

Primera sesión: El objetivo fue llevar al grupo de padres participantes a reconocer las diferencias de los términos inteligencia, dotación y talento, y de otros términos similares como precoz, genio, superdotado y excepcional; motivarlos a discutir sobre las implicancias del uso de estos términos y reconocer sus prejuicios; reconocer los factores ambientales que fomentan el desarrollo del talento en los niños y reconocer el papel de la familia como principal agente de desarrollo.

En cuanto a los aprendizajes de la primera sesión, la mayoría hace alusión a aprendizajes teóricos – cognitivos del taller, como el uso inadecuado de algunos términos utilizados para nombrar a las personas que poseen una alta habilidad intelectual (*“sobre que el superdotado no era lo que yo entendía, gracias”; “a conocer términos relacionados al talento e inteligencia y cómo poder reconocerlos”²²*) y la posibilidad que el taller les brindó para compartir con otros padres y para recopilar información teórica de su interés (*“he aprendido cosas que no sabía”; “es un grupo muy interesante encaminado a lo que queremos saber de nuestros hijos y de nosotros”*).

Cabe destacar también que algunos de los participantes hicieron hincapié tanto en aprendizajes personales obtenidos, como en la posibilidad que se les dio para compartir sus experiencias con otras personas que viven situaciones similares (*“compartir vivencias con los papás y obtener respuestas a las preguntas hechas”; “me ayuda a ordenar lo que pienso y sé”*); al descubrimiento de que ellos pueden colaborar en el desarrollo y canalización del talento de sus hijos (*“que el talento se desarrolla, que debo motivar a mi hija para que lo desarrolle, que estas habilidades van de la mano con el compromiso, la autoestima, la práctica, el poner en acción, el ser perseverante”; “que nuestros hijos tienen habilidades que hay que reforzar día a día, que tenemos que estar con ellos, y hay un don en cada uno”*).

Se destacan algunos puntos fuertes evaluados en la sesión, como por ejemplo, el espacio que se les otorga para compartir sus experiencias, el tipo de ejercicios y dinámicas, la entrega de información útil y la claridad en las explicaciones y repuestas,

²² Tanto ésta, como las siguientes frases escritas en letra cursiva corresponden a las opiniones textuales entregadas por los participantes.

y el ambiente de trabajo que se creó. También destacaron otros aspectos, como las características positivas del guía, la puntualidad de la hora de comienzo, el material utilizado y entregado, y las ganas de seguir, la alegría de participar y el hecho de sentirse identificados.

Algunos ejemplos de opiniones son: *“La claridad para exponer y aclarar situaciones, la guía es muy afectiva y tierna”; “la buena disposición de las personas que participaron y la entrega de vivencias y compartirlas”; “me gusta cómo definimos inteligencia, la dinámica utilizada, ya que se interactúa y eso hace que la sesión sea entretenida, no algo estructurado de sólo leer términos o conceptos sino participar del diálogo”; “las actividades grupales y la participación del grupo”, “el ambiente relajado en que se desarrollaron los distintos temas, las dinámicas. Lo identificaba que me siento con los comentarios”.*

Como aspectos a mejorar, se propusieron algunos que fueron modificados para las siguientes sesiones, como la amplitud de la sala en que se desarrolló el taller, la entrega de algunos artículos para leer y la inclusión de dinámicas de inicio o “rompe hielo”.

Segunda sesión: Los objetivos fueron motivar a los participantes a reconocer y discutir sobre la existencia de prejuicios en el tema de la alta dotación, tanto en ellos mismos como en los demás y de conocer las características comunes de los niños talentosos y sus diferencias individuales.

Al hablar de los aprendizajes de la jornada, la mayoría de las opiniones se refieren a los aprendizajes teóricos – cognitivos del taller: Catalizadores del desarrollo del talento, el papel de la familia, falsas creencias y características de los niños talentosos (*“a conocer los falsos mitos sobre los niños talentosos”, “que los factores ambientales influyen mucho en el desarrollo del talento y de la importancia de los padres en esto. También las falsas creencias sobre los niños talentosos y a saber como rebatirlas”*). Se evalúa también el taller como un espacio para compartir opiniones con otros padres con los que se comparten situaciones comunes (*“que tenemos varias cosas en común*

con los apoderados”; “que a pesar de la diversidad de opiniones todas se relacionan”) y destacan la posibilidad de aplicación con sus hijos y familias de las estrategias utilizadas por otros padres (*“me sigo quedando con las experiencias de los demás papás para poder sacar experiencias de vida de ellos”*).

Los puntos fuertes evaluados de la segunda sesión coinciden con los de la sesión anterior, destacándose dos: la participación grupal y la buena disposición de los participantes (*“el ánimo de los papás y mayor relajación del grupo para plantear mis inquietudes y opiniones”; “que hubo más espacio y más confianza”*), y el tipo de ejercicios y dinámicas realizadas (*“lo dinámico y entretenido para conversar y discutir las preguntas o cosas planteadas. Que siempre se puede opinar con un buen argumento”; “las actividades grupales. El poder ver el lado contrario de los temas. Poder escuchar y captar las diferencias”; “el trabajo grupal es una buena herramienta para conocer lo que piensan los demás padres”*). También la discusión de temas interesantes y las ganas de seguir participando.

Si bien en esta sesión la mayor parte de los actores opinó que no había nada a mejorar, cuatro opiniones hacen alusión a promover la participación de todos, incluir más juegos en sesión, hacer un plenario final más largo, dar más tiempo para la sesión, sugerencias que fueron tomadas en cuenta para las siguientes reuniones.

Tercera sesión: Los temas tratados estuvieron en relación con los siguientes objetivos: Reconocer la existencia de problemas relacionados con el talento, identificar las vulnerabilidades del niño talentoso relativas a sus características, discutir y proponer en conjunto estrategias para afrontar situaciones difíciles.

En cuanto a lo que los padres evaluaron como aprendizajes de esta sesión, se aprecian dos categorías de opinión: la posibilidad de aplicar con sus hijos y familia las estrategias utilizadas por otros padres (*“aprendí que voy a tratar de darme tiempo en las discusiones para pensar mejor”; “es que voy a tratar de hacer tratos”; “herramientas enriquecedoras para ayudar a mi hijo”*) y los aprendizajes teóricos del día (*“sobre la discincronización”; “cómo afrontar los problemas del niño talentoso;*

vulnerabilidad, discincronía, herramientas para situaciones concretas"); también dan opiniones con respecto al hecho de sentirse identificados con lo que sucede con sus hijos y sus familias (*"todo lo que hablaron es lo que pasa con nuestros hijos"; "que todos compartimos los mismos problemas de los niños"*).

Los puntos fuertes de la sesión hacen referencia al taller como un espacio que les permite compartir ideas y experiencias con los otros participantes (*"escuchar experiencias que me ayudan a rescatar ideas para poner en práctica con mi hija; las experiencias de cada persona y las sugerencias dadas"; la posibilidad de comentar las problemáticas de los niños y de los papás con sus hijos con los demás"; "la opinión de los grupos fue un aporte para integrar a mi familia"*). También, pero en menor grado, destacaron la entrega de información útil, los ejercicios y las dinámicas, el material, la participación grupal, la buena disposición de los actores y el clima de confianza generado (*"el trabajo grupal participativo"; "el clima de confianza para abordar varios temas"; "la exposición de los temas me interesaron mucho"; "que todos compartimos"; "las fotos de la actividad y las actividades"; "la participación en trabajo grupal"*).

Como puntos a mejorar, cuatro opiniones sugieren darle más tiempo a la tercera sesión.

Cuarta sesión: En ella se invitó a los participantes a reflexionar sobre sus propias creencias respecto a la educación de sus hijos; a reconocer las características de las familias de los niños talentosos; factores que fomentan y mantienen el talento en los niños; a reconocer creencias, preocupaciones y problemas que como familias de niños de alta habilidad viven y a proponer, en conjunto, estrategias de abordaje y afrontamiento de sus preocupaciones y problemas.

Los aprendizajes destacados para esta sesión se refieren principalmente a aprendizajes teóricos – cognitivos de las características familiares de los niños talentosos (*"somos familias organizadas, unidas, apoyadoras, que desarrollamos un lenguaje amplio y tratamos de darles amor y desarrollar sus habilidades"; "corroborar que hay un tipo de estructura familiar distinta y que es buena para que los niños"*

puedan desarrollar su talento”; “que familia no es sólo mamá, papá, hijos, siento que nosotros compartimos esas características”). También se refirieron al reconocimiento de la importancia de la familia en el desarrollo del talento (“que uno como padre somos los fabricantes de un poco de lo que nuestra hija ha desarrollado”; “que somos una familia diferente, no por eso mejores, sino orgullosos de nuestros hijos”), al sentimiento de orgullo hacia sus familias (“me hizo sentirme identificada con las características de las familias de niños talentosos, ahora al mirarme como familia la valoro más”; “cómo somos como familia, lo que me llena de orgullo el saber hacerlo bien”) y al hecho de haber recibido consejos prácticos para apoyar a sus hijos. Un participante destaca aprendizajes personales (“aprendí a dar mi opinión”).

Nuevamente surgen como temas importantes la idea de que el taller es un espacio para compartir experiencias propias, para aprender de los otros participantes y el hecho de sentirse identificado con los temas y con los demás, como principales puntos fuertes de la sesión (*“darme cuenta que todos tenemos los mismos problemas y buscamos lo mejor para ellos”; “poder compartir opiniones. Saber que puedo desarrollar mi habilidad para ayudar a mi hijo. Me siento feliz de haber contribuido a su talento”; “me sentí plenamente identificada con las características de las familias. Me gustó escuchar lo que le pasa a otras personas”; “opinar sobre temas distintos. Saber que existen familias con características parecidas a la mía y que estoy apoyando en buena forma”).*

Destacan también la entrega de información útil, la discusión de temas interesantes, los ejercicios y dinámicas y las ganas de seguir participando del taller. (*“la dinámica del trabajo en grupo”. “estuvo bien como consejo y aprendí mucho de los otros grupos”; “lo dinámico, el trabajo en equipo”; “las reflexiones de los papás. Los intercambios de consejos”).*

Para mejorar se sugiere nuevamente dar más tiempo al desarrollo de esta sesión.

Quinta sesión: El objetivo fue llevar a los participantes a reconocer y discutir sobre las características generales del período adolescente y de sus problemáticas, a identificar

las características y vulnerabilidades de esta etapa y a discutir y proponer estrategias para afrontar situaciones difíciles con el hijo o hija adolescente.

En esta sesión la gran parte de los actores evaluó como aprendizajes los aspectos teóricos-cognitivos y el intercambio de estrategias, herramientas y experiencias con los otros padres (*“saber respetar a mi hijo con los cambios de acuerdo con la etapa, y herramientas para enfrentarlos”; “la adolescencia como etapa importante de la vida. Orientaciones para las áreas afectivas, emocionales, de conocimiento, etc.”; “a entender nuestro rol de padres en la adolescencia y conocer los conflictos que vive un adolescente talentoso”*). Como consecuencia, destacaron el hecho de sentirse preparados para enfrentar el período adolescente de sus hijos (*“me voy en el pensamiento de que el aporte de este taller me asegura un mejor manejo de la adolescencia en mi hija”; “aprendí a ser más tolerante y flexible con el tema de los permisos”; “me ayudó a prepararme para enfrentar mejor el inicio de la adolescencia y los procesos por los cuales mi hija va a pasar”*).

Como puntos fuertes de la jornada se destacó el espacio otorgado para compartir sus experiencias e ideas, la discusión y propuestas de estrategias de abordaje ante situaciones difíciles del período adolescente, los ejercicios y dinámicas, la entrega de información, la participación grupal y el clima de trabajo (*“la forma de enfrentar algunos temas que nos interesan”; “el debate que se da sobre el tema”; “el trabajo de grupo. Todos opinan y todos escuchan”; “escuchar testimonios de otros papás o mamás. Conclusiones o estrategias a seguir”; “lo dinámica que son y entretenidas. Y los conceptos son muy novedosos”; “escuchar las experiencias de los demás. Algunas estrategias de afrontamiento”*).

Y como puntos débiles, o a mejorar, tres opiniones hacen referencia a la posibilidad de darle más tiempo a la sesión.

Sexta sesión: El objetivo principal fue cerrar, de una manera didáctica y significativa, el taller demostrando los aprendizajes de los participantes durante su realización. Y haciendo un resumen de los temas trabajados.

Se destacan aprendizajes útiles para la vida cotidiana y de enriquecimiento personal de los participantes (*“me enriquece como persona y me da herramientas para enfrentar el desarrollo de mi hijo”; “que tengo que aprender a escuchar a mi hija, a ser más tolerante, que ella tiene opinión”; “que tengo que fomentar más la comunicación con mi hija, para entenderla”; “enseñar a nuestros hijos que todas las personas son importantes y debemos respetarlas con sus virtudes y dificultades”*), también la posibilidad de compartir con los otros participantes las experiencias y estrategias utilizadas por los demás (*“a compartir experiencias de mi vida que son súper positivas”; “de los temas que teníamos dudas”; “aprendí mucho de todas las sesiones y esta síntesis fue espectacular”; “fue como resumir, lo aprendido transformarlo en estrategias más concretas”*).

Como puntos fuertes de la sesión, la mayoría destaca los ejercicios y dinámicas realizadas, el clima de confianza generado, el espacio para compartir ideas y experiencias, la participación grupal y la entrega de información (*“la convivencia existente entre todos los que participamos”; “la dinámica de comienzo a fin”; “los temas que se conversaron en todas las sesiones”; “volver a ser estudiante”; “el respeto por las opiniones”; “participación de mayorías. Guía como rol fundamental de profesional a cargo. Dinámica de trabajo”*).

Como aspectos a mejorar, en esta sesión, se destaca el aumento de tiempo para su desarrollo, y que habría sido bueno promover más la participación de todos los actores.

Por último, cabe señalar que en el punto denominado “otras opiniones” para todas las sesiones, los padres y madres expresaron libremente su agradecimiento por el espacio otorgado, felicitaciones y deseos de éxito al guía, su reconocimiento al taller y a los temas tratados, así como también su deseo de continuidad del mismo (*“me gustaría que estos talleres de apoyo no terminaran y que podamos continuar creciendo”; “que se sigan haciendo talleres como éste”; “todos demostramos tener carencia en estos temas y tratarlos fue útil”; “agradecido de la oportunidad, nunca uno deja de aprender sobre todo si se trata de una persona con conocimientos nuevos”; “muchas gracias, Mirra, por entregarnos tus talentos para que podamos desarrollar los*

nuestros y de nuestros hijos”; “muchas gracias por tu taller y éxito en la tesis”; “felicitaciones por tu taller”).

5.2 Evaluación a corto plazo de los participantes a través de dos grupos focales

5.2.1 Planteamiento

Como evaluación a corto plazo del taller y de su utilidad en la vida cotidiana de los participantes, tres semanas después de su culminación, se realizaron dos grupos de discusión con algunas de las personas que habían participado.

Los objetivos esta evaluación fueron:

- Proporcionar a los participantes un espacio de evaluación en que pudieran aportar aquella información relativa al taller que no fue expresada con anterioridad.
- Conocer la valoración final, a corto plazo, que madres y padres participantes hacen del taller para padres.
- Evaluar aspectos como el cumplimiento de sus expectativas, atingencia de los temas trabajados a sus necesidades reales, sensación de haber aprendido, sensación de haber adquirido algunas herramientas a través del programa, y otros aspectos como cantidad y calidad de la información, calidad de las actividades, de la metodología y de la actuación del guía.

5.2.2 Diseño y participantes

Para esta evaluación se diseñó una pauta-guía, que ayudó a la realización de los grupos focales abarcando diversos temas²³.

Los temas ejes y sus objetivos fueron los siguientes:

- Sensación general respecto del taller. El objetivo fue obtener una evaluación general del taller, del tipo “bueno”, “malo”, “suficiente”, “insuficiente”, “recomendable”, “no recomendable”, etc.
- Utilidad del taller para la vida cotidiana. El objetivo fue obtener una evaluación de la atingencia del taller a nivel de temáticas trabajadas con las experiencias de la vida diaria de madres y padres. Obtener una evaluación del impacto del taller en relación con la adquisición de herramientas y conocimientos útiles de ser replicados en la vida cotidiana de cada participante.
- Cumplimiento de expectativas. El objetivo fue evaluar el grado de cumplimiento de las expectativas iniciales de los participantes del taller, a partir de la lista de expectativas construidas en la primera sesión.
- Temas trabajados en el taller. El objetivo fue evaluar la relevancia de los temas tratados y conocer la necesidad de profundizar en algunos de ellos.
- Metodología utilizada. El objetivo fue evaluar la atingencia de la metodología utilizada en el taller, grado de satisfacción con el trabajo basado en el

²³ Anexo N° 4. Pauta para la realización del grupo focal.

aprendizaje cooperativo (trabajo en pequeño grupo, que pasa a grupo extenso en plenario) y aprendizaje vicario (trabajo basado en el compartir experiencias propias).

- Papel del guía. El objetivo fue evaluar el papel del guía (como guía y no como experto) en resolución de inquietudes, fomento del clima y la dinámica grupal.

Los participantes de los grupos focales fueron 13 personas en total, quienes se dividieron en dos grupos: 6 para el primero y 7 para el segundo. Los participantes fueron invitados a esta evaluación al finalizar el taller, lo que se confirmó vía telefónica, es decir, cada uno de ellos participó en la evaluación de manera voluntaria. Cada grupo de conversación abarcó una hora y media de duración.

5.2.3 Aplicación

Ambos grupos focales se realizaron en un aula de la Pontificia Universidad Católica de Chile, la misma en la que se había realizado el taller. En ambos grupos se conversó sobre los mismos temas, y en ambos las opiniones de los participantes fueron coincidentes en lo fundamental.

La fecha de realización de ambos grupos focales fue el día 3 de Diciembre del año 2005, tres semanas después de la finalización del taller, con el fin de dejar pasar un tiempo, en el que se pudiera evaluar más fría y objetivamente las experiencias vividas y los resultados.

5.2.4 Análisis y resultados

A partir de los temas ejes de los grupos focales se obtuvo valiosa información sobre el taller, que se ha dividido en las siguientes categorías de resultados, las cuales se expondrán a continuación:

- Descripción general del taller.
- Taller como espacio de convivencia grupal.
- Utilidad percibida del taller en la vida cotidiana.
- Dificultades percibidas durante la realización del taller.
- Sugerencias para la mejoría del taller.
- Evaluación de la metodología del taller.
- Evaluación del papel del guía.
- Aprendizajes teóricos advertidos a partir de la participación en el taller.
- Aprendizajes no teóricos advertidos a partir de la participación en el taller.

Algunos de estos resultados no se relacionan con el cumplimiento de los objetivos explícitos del taller y otros se refieren a resultados esperados, es decir, relacionados directamente con los objetivos del taller.

Descripción general del taller: Fue descrito como muy entretenido, dinámico, original, algo nuevo, útil y enriquecedor. Se hace alusión a la importancia de su carácter orientador en cuanto al rol materno y paterno, y al clima abierto, respetuoso y de confianza que se generó entre el grupo de participantes. También se alude a la sensación de haber sido una escuela para padres de corta duración, “gusto a poco” y al deseo y necesidad de continuidad de la misma.

Se describe también como un espacio de convivencia grupal, de desarrollo y de expresión de sensaciones, sentimientos y pensamientos propios del grupo de madres y padres participantes.

Taller como espacio de convivencia grupal: Dentro de los resultados esperados del taller, los participantes lo describen como un espacio nuevo, destinado a compartir experiencias, dar y recibir consejos, adquirir conocimientos y habilidades. Un espacio diferente a los generados en el entorno escolar y en el grupo familiar, en el que se discutieron temas de interés común propiciando la intervención de todos los participantes, lo que fomentó las ganas de aprender. Y en el cual el hecho de aprender de las experiencias exitosas y de los errores de otros padres, se transformó en una herramienta con la cual sentirse mejor preparados para enfrentar situaciones conflictivas en sus familias y con sus hijos; *“escuchar las experiencias de otras personas nos va tranquilizando respecto de nuestros hijos y abriéndole la mente respecto de otros problemas que puedan venir”*²⁴ (Grupo Focal 1, 6)²⁵.

Evalúan el taller como un espacio abierto a un grupo de padres comprometidos que comparten inquietudes comunes, en el que encontrar el par en intereses intelectuales,

²⁴ Tanto ésta, como las siguientes frases escritas en letra cursiva corresponden a las opiniones textuales entregadas por los participantes.

²⁵ Todos los comentarios de los padres participantes en los grupos focales se encuentran en el Anexo N° 8.

pensamientos, motivaciones y ganas de aprender, fue fácil y motivador. Permitted eliminar la sensación de estar solos y en el que todas las opiniones fueron bien recibidas, y donde todos pudieron expresarse, en un clima de confianza y respeto, sin miedo a ser rechazados o estar fuera de contexto, tanto a nivel de experiencias y conocimientos como de sensaciones y sentimientos; *“descubrimos el par, como adultos logramos encontrar gente con quien podíamos conversar exactamente los mismos temas sin pasarnos a llevar entre nosotros, porque teníamos las mismas inquietudes”* (Grupo Focal 1, 126), *“entonces creo que el clima que se armó acá tiene que ver con nuestra necesidad de padres de saber, y que teníamos el mínimo común múltiplo, de que somos pocos los que tenemos reconocidos a nuestros hijos como talentosos, y eso hace nuestra necesidad de información, además de que todos somos inquietos también y queremos saber más”* (Grupo Focal 1, 46).

En este contexto, los padres y madres expresan haber satisfecho sus expectativas del taller, haber recibido información, consejos, haber adquirido habilidades y herramientas útiles para la vida cotidiana y expresan el deseo de continuidad del mismo.

Como resultados inesperados del taller surgen principalmente dos:

- 1) Una iniciativa de un padre, que fue bien secundada por el grupo, para organizarse a contar del inicio del siguiente año escolar (Marzo 2006) y constituir un grupo de estudio destinado a profundizar algunos de los temas trabajados, que ofrezcan mayor interés, continuando con la metodología del aprendizaje vicario y cooperativo; *“voy a hacer todo el esfuerzo para que el próximo año hagamos con todos los apoderados, o con los que quieran participar, un cuento muy parecido”* (Grupo Focal 1, 4).
- 2) El hecho de que los padres sintieran que el grupo les acogía como pares iguales, más ambiciosos intelectualmente, hizo que los participantes se sintieran mayormente identificados con sus hijos, a quienes la experiencia de integrar un programa de desarrollo de talentos, les hizo sentir algo similar. *“Por*

ejemplo, yo siento que todas las mamitas del PENTA son diferentes, hay algo que tal vez los niños nos contagian” (Grupo Focal 2, 41).

Utilidad percibida del taller en la vida cotidiana: Admiten haber adquirido en el taller herramientas y conocimientos que han sido útiles para su vida diaria, por lo cual, los participantes reconocen haber sacado provecho del mismo.

Una de las madres se refiere a que el taller *“no terminó cuando salimos ... está poniéndose a prueba todos los días”* (Grupo Focal 2, 71) y otra opina que *“es algo que está germinando por todos lados”* (Grupo Focal 2, 72) al destacar que su puesta en práctica no se ha limitado sólo al ámbito “vida familiar”, con sus hijos o parejas, sino que también se ha aplicado en el ámbito laboral, con sus compañeros y jefes *“en el trabajo también me ha servido, ando con el chip puesto, además que uno trabaja con gente”* (Grupo Focal 1, 65).

Han puesto en práctica herramientas y estrategias que les han permitido evitar conflictos con los hijos, o salir de ellos satisfactoriamente, como también les ha facilitado el abordaje de temas difíciles; *“ el otro día me acordé del taller, me controlé, me acordé en el momento exacto, y me controlé”* (Grupo Focal 1, 61).

Algunos otros ejemplos son: haber sabido cómo tratar el tema de las amistades conflictivas con sus hijos adolescentes, haber encontrado la manera de organizar las tareas del grupo familiar de forma satisfactoria, organizar “consejos familiares” de conversación para tomar decisiones respecto de temas importantes, haber podido pactar y negociar situaciones con los hijos, de modo que ambas partes hayan quedado satisfechas.

Por otro lado, comentan que los temas trabajados en el taller frecuentemente fueron puestos como tema de conversación familiar, lo que permitió abrir nuevos espacios para compartir en familia, de una manera nueva y original, que fue calificada como

exitosa; *“en mi núcleo familiar está, como que se unió más, en cuanto a sabiduría, en conversar más, darse tiempo, más espacios”* (Grupo Focal 2, 36), *“en mi caso tomé muy en serio lo de los consejos familiares, lo comenté en mi casa y lo conversamos”* (Grupo Focal 1, 77).

Algunas madres participantes comentan que hubo temas teóricos, de los tratados en el taller, que les han sido útiles para llegar a acuerdos con sus hijos; *“a mi me sirvió las inteligencias múltiples, para explicarle que todos los niños tienen algún talento”* (Grupo Focal 1, 55).

Dificultades percibidas durante la realización del taller: La única dificultad reconocida por todos los participantes, fue la falta de tiempo en algunas de las sesiones, en que no todos los grupos alcanzaron a exponer en plenario el trabajo que habían realizado en pequeño grupo, lo que dificultó un adecuado cierre de los temas en cuestión.

Sugerencias para la mejoría del taller: Siendo coherentes con la falta de tiempo en algunas sesiones, se sugiere que el taller se lleve a cabo con un máximo de 15 personas, lo cual permitiría a cada participante mayores posibilidades de expresarse, sacando más provecho personal y grupal de las opiniones y experiencias. Por otro lado, se sugiere alargar el taller, en número de sesiones, con el fin de profundizar más en los temas de mayor interés e incluir temas nuevos.

Sugieren también agregar una segunda parte al taller, en que el trabajo sea más analítico y de mayor profundidad teórica. Utilizando este mismo taller como primera parte, ya que permite establecer un clima de confianza y utiliza una metodología de trabajo adecuada para todos. Sería muy enriquecedor como paso siguiente, una parte más teórica para satisfacer las inquietudes intelectuales de los participantes.

Los temas propuestos para profundizar o incluir dentro del taller son los siguientes:

- Niños altamente talentosos. Características, dificultades y abordaje de los padres.
- Manejo de frustración en los hijos.
- Orientación vocacional.
- Adolescencia: Violencia, sexualidad, relaciones de pareja, amistad y drogas.

Evaluación de la metodología del taller: La opinión general de los participantes es que la metodología de trabajo del taller, que consistió en trabajar en pequeño grupo, para luego exponerlos en plenario al grupo total (cambiando semana a semana los integrantes del pequeño grupo), fue muy adecuada, entretenida y dinámica. Fue calificada como un éxito total, ya que fomentó y facilitó el intercambio de experiencias y dio la posibilidad de conocer y compartir con distintas personas, ayudando a que los participantes se soltaran y pudieran opinar en el plenario.

A partir de esto, evalúan que se generó un clima de confianza y sinceridad para trabajar y como un ambiente en el cual daban ganas de participar; *“en ese sentido la forma de trabajar fue un éxito total para mí”* (Grupo Focal 1, 112), *“pero como era en grupitos la gente se pudo soltar”* (Grupo Focal 1, 121), *“así cuando trabajábamos en los grupos, y creíamos que lo nuestro era grave, nos dábamos cuenta de que no era tan grave que otros apoderados ya lo habían pasado bien”* (Grupo Focal 2, 32), *“yo pensé que de repente iba a ser más tenso el ambiente, me imaginé que me iba a sentir mal, o tensionada, más frío, y me sentí súper acogida, que era un grupo en el que daban ganas de participar, me gustaba mucho venir”* (Grupo Focal 1, 109).

Cabe destacar que a través del tipo de metodología utilizada padres y madres pudieron captar los objetivos del taller; *“supongo que ese era tu objetivo, que a través de nosotros salían las cosas y no a través tuyo”* (Grupo Focal 1, 108), *“y que bajo este marco general... uno va a ir buscando el camino, que no hay una receta, sino que uno tiene que analizar la situación y ver cómo la enfrenta... en el fondo es lo mismo que nos toca vivir en nuestras casas”* (Grupo Focal 1, 109) , *“yo creo que queríamos escuchar y ser escuchados, yo creo que eso fue el gran objetivo de acá y se cumplió”* (Grupo Focal 2, 101).

Evaluación del papel del guía: El grupo evalúa la actuación del guía como una herramienta indispensable para haber generado el clima de empatía, confianza y respeto, y como la persona que facilitó el aprendizaje. A partir de sus características, de empatía y sencillez, se le evalúa como un experto cercano y humilde que fue muy claro en sus exposiciones y en la manera de abordar las situaciones.

Aprendizajes teóricos advertidos a partir de la participación en el taller: Durante el desarrollo de los grupos focales los participantes hacen alusión a aprendizajes teóricos que el taller les proporcionó. Estos les han sido útiles para explicarse ciertos aspectos que antes no conocían, para ver a sus hijos y sus familias de manera diferente y para aumentar la cercanía y la empatía con ellos; *“saber que mi hijo tenía ciertas características que son normales para niños con talentos”* (Grupo Focal 1, 6).

El conocimiento de estos aspectos es evaluado como positivo en la medida en que les han ido llevando a la práctica, brindándoles mayor tranquilidad, respecto de las características de sus hijos, como de las estrategias educativas utilizadas por ellos como padres y madres: *“Yo creo que ahora uno ve a los hijos de otra manera, más comprensible, más entendible, de ver las actitudes que van tomando y como guiarlos también... que antes uno se desesperaba... ‘cómo lo enfrento, cómo lo hago’, pero ahora uno siente que tiene herramientas para trabajar con ellos”* (Grupo Focal 1, 5), *“me sirvió para enfrentar a mi hijo con más tranquilidad y más comprensión... ahora me siento bien porque sé como enfrentar eso... entonces me siento preparada”* (Grupo Focal 1, 6).

Algunos de estos aprendizajes son: Teorías del desarrollo de la inteligencia, teoría de las inteligencias múltiples, características de los niños talentosos en general y en especial la multipotencialidad y la asincronía, características de las familias con hijos talentosos.

Aprendizajes no teóricos advertidos a partir de la participación en el taller: A partir de su participación en el taller, el hecho de haber estado expuestos a una serie de información teórica y experiencial proveniente de la experiencia de otros pares, madres y padres evalúan algunos aprendizajes o capacidad de darse cuenta de situaciones que antes no percibían, tanto a nivel relacional con los hijos y con la familia como consigo mismos.

Con respecto al nivel familiar, evalúan que ahora son capaces de “ver” y enfrentar a sus hijos, y situaciones derivadas de la relación con ellos, de manera diferente, mucho más adecuada, ya que sienten haber adquirido herramientas para poder hacerlo sintiéndose seguros y tranquilos; *“yo creo que por que el estar acá a mi me dio seguridad en mí, porque creo que yo necesitaba reforzar mi seguridad, porque son los temores los que no nos dejan avanzar, y yo voy formando así firmeza”* (Grupo Focal 2, 25), *“el haber estado acá me hizo aprender muchísimo, me sentí más segura, aunque no sé lo que va ser más adelante, pero estoy tranquila”* (Grupo Focal 2, 28).

Lo anterior les hace sentir que poseen una mayor competencia, mayor comprensión y cercanía con sus hijos, y que cuentan con los recursos necesarios para hacer frente a situaciones conflictivas. Para algunas madres se trata de una sensación de poder ser “más que mamá con los hijos”; *“yo pienso que esto es como la universidad, que nos enseñó a ser más que mamá a nosotros... siento que me enseñó a enfrentar situaciones más que mamá, con mi hijo y ahora las que puedan venir con mi hija, y en relación a la pareja de uno, y el comportamiento de uno en la casa”* (Grupo Focal 2, 76).

A nivel personal se aprecia un sentimiento de ser padres y madres “diferentes” a la mayoría que conocen; más inquietos intelectualmente, característica que les hace

sentir cercanos a sus hijos, sus hijos son así porque ellos son así; *“y me estoy dando cuenta que queremos aprender más porque nuestros hijos son un reflejo de nosotros, o sea, en nosotros también existe ese deseo de aprender, de saber y de conocer más”* (Grupo Focal 1, 28).

Se sienten satisfechos porque perciben un crecimiento a nivel personal; *“me sirve porque yo voy creciendo y además con cosas que me aportan para ir entendiéndolo”* (Grupo Focal 1, 13), lo que hace aumentar su autoestima personal.

Específicamente, una madre hace alusión a su orgullo personal por haber asistido a un aula universitaria; *“para mí ha sido un broche de oro para mi vida, venir a un aula de la universidad, a aprender un poco más de las personas”* (Grupo Focal 2, 25). Otra participante comenta que ella está orgullosa de su participación en el grupo, a pesar de su edad; *“también me ha ayudado a mí, porque yo era acomplejada, en el sentido de que siempre me han dicho como que yo era la abuelita del niño, que me acomplejaba que el niño pudiera tener vergüenza de que la mamá fuera tan vieja, y ahora no”* (Grupo Focal 1, 24).

Y varias otras participantes comparten el hecho de evitar participar en grupos de discusión, autocalificándose como tímidas. Sin embargo, han notado un cambio en ellas mismas, en este grupo, en el que pudieron romper la timidez siendo participativas y sintiéndose seguras de sus opiniones e ideas; *“realmente es la única parte donde se da una oportunidad de compartir varias experiencias, que en los colegios no se da, aunque hay talleres no hay una oportunidad amplia donde uno pueda expresarse y por último romper esa timidez”* (Grupo Focal 2, 36).

Para finalizar todos ellos hacen sentir su agradecimiento por la oportunidad de haber participado en el taller.

5.3 Evaluación de los jueces externos. Profesionales de las áreas de psicología y educación que evaluaron el programa a través de un cuestionario

5.3.1 Planteamiento

La evaluación por jueces externos tuvo por objetivo obtener una visión global del programa, otorgada por profesionales de los ámbitos de la psicología y de la educación, experimentados en el trabajo educativo con padres y adultos.

Fue realizada por 31 jueces, psicólogos y profesores, quienes recibieron un cuestionario especialmente diseñado para tal objetivo, que pretende evaluar aspectos del programa tales, como contenido del programa, actividades, metodología y papel del guía.

5.3.2 Diseño y participantes

Se trata de un cuestionario constituido por 12 preguntas cerradas y un apartado final de respuesta abierta destinado a la recepción de sugerencias para mejorar el taller²⁶.

El grupo de jueces externos fue constituido por un total de 31 profesionales del área de la psicología y la educación, divididos en dos grupos: el primero compuesto por 9 psicólogos y 4 profesores con experiencia laboral como educadores de niños con talento académico (grupo 1) y, el segundo, compuesto por 14 psicólogos y 4 profesores sin experiencia profesional en el tema, pero con conocimientos (grupo 2).

²⁶ Anexo N° 5. Cuestionario para jueces externos.

Por jueces externos se ha entendido aquí a aquellos profesionales que han evaluado el taller y que, si bien conocen el tema del talento académico (ya sea por su formación académica o por su experiencia posterior), no son expertos en el mismo.

Tabla Nº 9: Caracterización de los jueces externos.

Juez	Caracterización	Grupo
1	Psicóloga Clínica Infantil. Pontificia Universidad Católica de Chile.	2
2	Psicóloga Educativa. Pontificia Universidad Católica de Chile. Educadora PENTA – UC.	1
3	Psicóloga Educativa. Pontificia Universidad Católica de Chile.	2
4	Psicóloga Clínica. Pontificia Universidad Católica de Chile.	2
5	Psicóloga Clínica Infantil. Pontificia Universidad Católica de Chile.	2
6	Psicóloga Educativa. Pontificia Universidad Católica de Chile. Educadora PENTA – UC.	1
7	Psicóloga Educativa. Universidad Autónoma de Madrid.	1
8	Psicóloga Educativa. Pontificia Universidad Católica de Chile. Educadora PENTA – UC.	1
9	Psicóloga Educativa. Pontificia Universidad Católica de Chile. Educadora PENTA – UC.	1
10	Profesor en Necesidades Educativas Especiales. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación – Chile.	2
11	Profesora. Universidad Complutense de Madrid.	1
12	Psicóloga Clínica. Pontificia Universidad Católica de Chile.	1
13	Profesora. Pontificia Universidad Católica de Chile.	1

Juez	Caracterización	Grupo
14	Profesora. Universidad de Chile.	2
15	Psicólogo Clínico. Universidad de Chile.	2
16	Psicóloga Educativa. Pontificia Universidad Católica de Chile. Educadora PENTA – UC.	1
17	Psicóloga Clínica Infantil. Pontificia Universidad Católica de Chile.	2
18	Psicóloga Educativa. Pontificia Universidad Católica de Chile. Educadora PENTA – UC.	1
19	Psicóloga Clínica. Pontificia Universidad Católica de Chile.	1
20	Psicólogo Clínico. Universidad de Chile.	2
21	Psicóloga Clínica. Pontificia Universidad Católica de Chile.	2
22	Psicóloga Clínica. Pontificia Universidad Católica de Chile.	2
23	Psicóloga Clínica. Pontificia Universidad Católica de Chile.	2
24	Psicóloga Clínica. Pontificia Universidad Católica de Chile.	2
25	Psicóloga Educativa. Pontificia Universidad Católica de Chile.	2
26	Psicóloga Educativa. Pontificia Universidad Católica de Chile.	2
27	Psicóloga Clínica. Pontificia Universidad Católica de Chile.	2
28	Profesora en Necesidades Educativas Especiales. Pontificia Universidad Católica de Chile. Educadora PENTA – UC.	1
29	Profesora en Necesidades Educativas Especiales. Pontificia Universidad Católica de Chile. Educadora PENTA – UC.	1
30	Profesora. Pontificia Universidad Católica de Chile.	2

Juez	Caracterización	Grupo
31	Profesora. Pontificia Universidad Católica de Chile.	2

El cuestionario mide el grado de adecuación de l elemento planteado según la opinión de cada juez, en una e scala del 1 al 5 donde el 1 representa un mínimo grado de adecuación (o nada), lo que significa que el aspecto e valuado está planteado de manera poco adecuada en el taller, y el 5 representa el grado máximo de adecuación del aspecto evaluado (o totalmente). Los aspectos a evaluar fueron los siguientes:

- Información general entregada en el taller de padres.
- Temas tratados en el taller de padres.
- Comprensibilidad de los temas tratados.
- Profundidad de la información entregada.
- Actividades realizadas en el taller de padres.
- Cumplimiento de los objetivos del taller a través de las actividades.
- Cumplimiento de los objetivos de las sesiones a través de las actividades.

-
- Metodología general del taller.
 - Fomento de la participación de los padres a través de la metodología.
 - Resolución de inquietudes de los padres a través del contacto con otros padres.
 - Desarrollo de actividades como metodología exclusiva en el desarrollo de la sesión.
 - Posibilidad de incrementar la exposición de contenidos en el taller.

5.3.3 Aplicación

El cuestionario fue respondido por los jueces externos entre Febrero y Agosto del año 2006, vía correo electrónico. Se les envió, junto con el cuestionario de evaluación, una explicación de los objetivos y actividades del taller ²⁷ y el manual utilizado en el mismo²⁸.

²⁷ Anexo N° 12. Actividades del taller.

²⁸ Anexo N° 11. Manual para padres.

Análisis y resultados

La siguiente tabla resume la puntuación entregada por los jueces externos, como grupo, a los distintos aspectos evaluados del taller. Se presenta el promedio de los puntajes y la desviación estándar. Cabe recordar que la puntuación va de 1 a 5, en una escala ascendente: a mayor puntaje mejor evaluación.

Tabla Nº 10: Resultados evaluación por jueces externos.

Item	Promedio	Desv. Estándar
Información general del taller	4,29	0,643
Temas tratados en el taller	4,68	0,475
Comprensibilidad de los temas	4,65	0,608
Profundidad de la información	4,06	0,854
Actividades realizadas	4,48	0,677
Cumplimiento objetivos a través de las actividades	4,35	0,661
Cumplimiento objetivos sesiones a través actividades	4,48	0,677
Metodología general del taller	4,61	0,615
Participación padres a través de la metodología	4,68	0,475
Resolución inquietudes en el contacto con otros padres	4,81	0,477

Item	Promedio	Desv. Estándar
Actividades como metodología exclusiva del taller	4,00	0,856
Incrementar la exposición de contenidos	3,26	1,032

Los resultados indican que el grupo de jueces externos evalúa el taller como altamente adecuado. Casi todas las evaluaciones por ítem estuvieron cercanas a 5, es decir, próxima a la categoría “totalmente adecuado”. Esto indica que tanto la información entregada, como los temas tratados, las actividades realizadas, el cumplimiento de los objetivos a través de aquellas y la metodología, son evaluadas por el conjunto de jueces externos como adecuadas para este taller. El grupo consultado también evalúa como una medida necesaria para la mejoría del taller, e incrementar el tiempo de las exposiciones teóricas del taller.

Por otro lado, y como se puede apreciar a través del análisis de las desviaciones estándar de cada ítem, la opinión del grupo de jueces externos es relativamente homogénea en la mayoría de ellos, apreciándose una leve diferencia en los que evalúan “profundidad de la información” y “actividades como metodología exclusiva del taller”.

Es decir, si bien el grupo de jueces en su conjunto opina que tanto la profundidad de la información entregada como el uso de actividades como metodología exclusiva del taller son altamente adecuadas, dentro del grupo hay opiniones diversas, siendo para algunos de los jueces más adecuado que para otros.

Se aprecia también una diferencia de opiniones Inter-jueces mucho más acentuada en el ítem “incrementar la exposición de contenidos”, esto quiere decir que, a pesar de

que el grupo de jueces en su conjunto cree que sería adecuado aumentar la exposición de contenidos teóricos, esta opinión no es unánime, ya que para algunos este aspecto es “totalmente adecuado”.

El apartado final del cuestionario para jueces externos se tituló “Sugerencias”, en el cual se solicitaba todo tipo de sugerencias que pudieran ofrecer para mejorar el taller, respecto a diseño, metodología, actividades, contenidos, etc. De este apartado se obtuvo valiosa información de la gran mayoría de los jueces, las cuales se exponen a continuación, y que se ha dividido en las siguientes categorías de resultados:

- Apreciación general del taller.
- Diseño del taller.
- Temas tratados.
- Metodología del taller.
- Papel del guía.
- Actividades del taller.

Apreciación general del taller: En términos generales el taller fue evaluado positivamente, responde a las inquietudes de los participantes y a los objetivos planteados, generando un espacio de encuentro para estos padres.

“Me parece muy interesante el programa. Generar una instancia de encuentro para los padres de estos niños y niñas en un taller me parece sumamente necesario, ya que deben ser muchas las interrogantes, preocupaciones y emociones asociadas a la paternidad y maternidad de estos menores” (Juez N° 1)²⁹.

“El taller me pareció muy adecuado de acuerdo con los objetivos planteados. La metodología me pareció integradora y participativa. Los temas relevantes para el público al que está dirigido” (Juez N° 2).

Diseño del taller: Se recibieron sugerencias sobre el diseño del taller, tanto en cuanto a cómo trabajar los temas abordados, como al tema cuantitativo.

Un juez propuso incluir un trabajo de conceptos, desde el punto de vista de los participantes, antes de abordarlos en trabajo práctico, lo cual no se realizó en todas las sesiones del taller: *“Cuando se trabaja con conceptos quizás primero debería de trabajarse con lo que piensan ellos, cómo lo entienden y lo definirían, ya que así da una idea de los prejuicios, o de que tan cerca o lejos están de las definiciones que se pretenden entregar” (Juez N° 3).*

Varios de los jueces coinciden en que sería adecuado dejar espacios libres donde los padres puedan expresarse fuera de una actividad organizada: *“Dar más espacios para que los padres puedan proponer sus propias inquietudes” (Juez N° 4); “donde hacer sus preguntas en forma libre, y que se les responda específicamente su inquietud” (Juez N° 5).* O bien, dar espacio para reflexiones espontáneas fuera del marco teórico, lo que daría la posibilidad a los participantes de *“manifestar que algunas de las características y/o dificultades que se reportan en la literatura pueden no corresponder a su realidad. Esto es sumamente importante, ya que gran parte de la información que se maneja respecto a las características de los niños talentosos proviene de estudios realizados en culturas diferentes a la nuestra” (Juez N° 6).*

²⁹ Todos los comentarios de los jueces externos participantes en esta evaluación se encuentran en el Anexo N° 13. Tanto ésta, como las siguientes frases escritas en letra cursiva corresponden a las opiniones textuales entregadas por los jueces.

Respecto al tiempo empleado y número de sesiones no hay un acuerdo entre jueces. Algunos consideran las sesiones muy largas o muchas, otros las consideran adecuadas en cantidad y duración, y otras las consideran insuficientes:

“Creo que el número de sesiones es muy adecuado, considerando que cada sesión dura 3 horas cronológicas” (Juez N° 7).

“¿Podrían ser más sesiones? Me parece que la conversación puede dar para mucho” (Juez N° 8).

“Siento que tres horas ininterrumpidas de taller puede ser algo desgastante” (Juez N° 9).

Uno de los jueces hace especial énfasis en cuidar el número de participantes, el cual debe permitir *“que se cumplan los objetivos de los módulos, es muy necesario que todos los padres tengan la oportunidad de manifestar sus comentarios, opiniones, consultas o propuestas” (Juez N° 10).*

Temas tratados: Se hace una valoración general positiva de los temas tratados, sobre todo de las estrategias familiares para relacionarse con los hijos y enfrentar conflictos de manera adecuada.

Se sugiere profundizar más en el tema escolar y en el desarrollo de estrategias para relacionarse con el sistema educativo, como también en los temas de las dificultades de la mujer con altas capacidades y de los hermanos de los niños talentosos; *“creo que una de las grandes necesidades de los padres de niños con alta capacidad es tener estrategias para desarrollar a sus hijos y para relacionarse con la escuela” (Juez N° 11); “me parece que sería bueno abordar qué sucede con los hermanos de estos*

niños y niñas que probablemente no sean tan talentosos como ellos, cómo abordar la situación como padres para no afectar en su autoestima” (Juez N° 1).

Metodología del taller: Los jueces, en su conjunto, opinan que la metodología es positiva, original, participativa y práctica donde se da *“la combinación de información y ejercicio más experiencial para que las personas aprendan”* (Juez N° 12).

“La metodología utilizada para llevar a cabo las diferentes sesiones de trabajo la encuentro idealmente planificada, puesto que tanto las actividades de motivación como la estructura, en lo que se refiere al contenido específico a tratar, se desarrollan de una manera muy acertada” (Juez N° 13).

Sin embargo, se hicieron bastantes advertencias a las posibles dificultades que esta metodología presenta: Participantes que quieren figurar más que los demás, intimidación de algunos participantes, guía poco preparado para integrar los aportes de todos los participantes, etc.

“Creo que en este tipo de actividades todos los participantes quieren parecer más inteligentes, asertivos y sensatos de lo que realmente son, por lo que sugeriría que las actividades fueran basadas más en lo que realmente han hecho en vez de lo que idealmente harían. También creo que debiera incluirse actividades con los niños, creo que hace falta ese tipo de retroalimentación” (Juez N° 14).

“Creo, y en una posición muy personal, que a veces hacer todas las sesiones en base a actividades puede “intimidar” un poco a los padres. Según mi experiencia no todos los padres son de los que participan activamente en las actividades, por lo que podrían hacerse algunas sesiones en base a otro tipo de actividad, quizá algo más expositivo e manera de darles seguridad a esos padres” (Juez N° 15).

“Si bien me parece muy adecuada la metodología de taller, donde el énfasis está puesto en la participación activa y el compartir experiencias entre los padres, creo que las personas a cargo de realizar el taller deben ser muy activos en la integración de los distintos aportes de los padres y en profundizar en las temáticas tratadas” (Juez N° 6).

Papel del guía: Varios de los jueces sugieren aumentar la participación activa del conductor o guía, tanto en la exposición de temas como en la integración de las opiniones de los participantes;

“En general, creo que es necesario aumentar el tiempo de exposición del guía, especialmente al finalizar los temas a modo de cierre y de mayor aporte teórico” (Juez N° 16).

“No me gusta cuando todo debe construirse. Creo que el guía debe tener un rol importante en presentar contenidos” (Juez N° 12).

“Pondría cuidado en que las sesiones no quedaran abiertas únicamente a las opiniones de los participantes, sino que exista un cierre y un criterio unificador del guía” (Juez N° 17).

Actividades del taller: Si bien las actividades de contenido y “rompehielos” fueron bien evaluadas, no están exentas de sugerencias y propuestas. Por ejemplo, incluir una variedad metodológica dentro de las actividades, ya que *“en general las que son de contenido tienden a ser muy similares unas de otras, consistiendo en trabajo grupal entorno a la discusión de un tema” (Juez N° 17).*

“Las actividades rompehielos no me parecen demasiado relacionadas a los temas en todas las sesiones, es decir, es primordial que sean rompehielos, pero me parece

igualmente importantes que de algún modo se relacionen a lo que vendrá. Por ejemplo, así ocurre en la sesión en que hablas del ser adolescente” (Juez N° 12).

También se recibieron dos sugerencias relativas a integrar, como cierre de taller, una actividad con los hijos de los participantes; *“creo que podría ser valioso que en la última sesión del taller, y a modo de cierre, se realizara ésta tanto con los padres como con los hijos, para intercambiar experiencias y para lograr un mayor conocimiento del grupo” (Juez N° 1).*

5.4 Evaluación de los jueces expertos. Profesionales en el área del talento, que evaluaron el programa a través de la técnica Delphi

5.4.1 Planteamiento

Se planteó la evaluación con jueces expertos, ya que se piensa que las opiniones provenientes de profesionales altamente involucrados en la educación de talentos, así como en el trabajo con padres, son muy importantes y enriquecedoras para la evaluación y mejoría de la escuela para padres.

Los objetivos de esta evaluación fueron los siguientes:

- Obtener una evaluación del taller desde el punto de vista de un grupo de profesionales expertos en temas relativos a alta habilidad y padres.
- Obtener un conjunto de opiniones y sugerencias consensuadas, formando una opinión de grupo, a través de la saturación de la información entregada de forma individual, por cada uno de ellos.

Para cumplir con los objetivos planteados, se utilizó la técnica Delphi, que por sus características, se adecúa a las necesidades de esta evaluación.

5.4.2 Diseño y participantes

La evaluación por jueces expertos se realizó a través de la técnica Delphi en un total de dos rondas evaluativas, obteniéndose la saturación de la información en la segunda ronda.

Esta evaluación fue llevada a cabo por doce profesionales, psicólogos y educadores con alta experiencia académica y laboral en temas de talento, a quienes se les ha llamado “jueces expertos” por poseer cierto grado de experticia en el tema. El grupo estuvo compuesto por siete educadores de alumnos con talento académico, entre ellos seis psicólogos y un profesor y cinco investigadores en el área de familia y talento, entre ellos 4 psicólogos y un profesor.

Tabla Nº 11: Caracterización de los jueces expertos.

Juez	Caracterización
1	Psicóloga Educativa. Pontificia Universidad Católica de Chile. Educadora e investigadora PENTA – UC.
2	Profesora en Necesidades Educativas Especiales. Pontificia Universidad Católica de Chile. Doctoranda en talento académico. Educadora PENTA – UC.
3	Psicóloga Clínica. Pontificia Universidad Católica de Chile. Investigadora PENTA – UC.
4	Psicóloga Educativa. Pontificia Universidad Católica de Chile. Educadora y equipo organizador PENTA – UC.
5	Psicóloga Educativa. Pontificia Universidad Católica de Chile. Estudiante magíster en talento. Educadora PENTA – UC.
6	Profesora en Necesidades Educativas Especiales. Pontificia Universidad Católica de Chile. Educadora e investigadora PENTA – UC.

Juez	Caracterización
7	Psicóloga Educativa. Pontificia Universidad Católica de Chile. Estudiante magíster en talento. Educadora PENTA – UC.
8	Psicóloga Educativa. Universidad Complutense de Madrid. Doctoranda en talento académico.
9	Psicóloga Educativa. Pontificia Universidad Católica de Chile. Estudiante magíster en talento. Educadora PENTA – UC.
10	Psicóloga Educativa. Pontificia Universidad Católica de Chile. Doctora en Necesidades Educativas Especiales. Investigadora PENTA – UC.
11	Psicóloga Clínica. Pontificia Universidad Católica de Chile. Doctoranda en talento académico.
12	Psicóloga Educativa. Universidad Autónoma de Madrid. Doctoranda en talento académico.

El cuestionario enviado fue el mismo en ambas rondas, el cual se diseñó ad hoc. Consta de seis preguntas abiertas que pretenden obtener opiniones y sugerencias respecto a los siguientes aspectos del taller³⁰:

- Opinión general sobre el taller.
- Atingencia del taller con la realidad de los niños talentosos y sus familias.
- Posibilidad del taller de ser replicado y expandido a otros temas relacionados.
- Sugerencias para mejorar el taller.

³⁰ Anexo N° 6. Cuestionario para jueces expertos.

-
- Beneficio del taller a las familias participantes.

5.4.3 Aplicación

En una primera ronda, entre Febrero y Mayo del año 2006, se envió vía correo electrónico, el cuestionario de evaluación a los jueces expertos, junto al documento explicativo de los objetivos y actividades del taller³¹ y el manual utilizado en el taller³².

Se obtuvo entonces la primera ronda de opiniones, a partir de las cuales se realizó un resumen de ellas, documento³³ que fue enviado a cada juez, junto a la consigna de volver a responder el cuestionario teniendo en cuenta las opiniones y sugerencias que como grupo de jueces habían dado. Esto se hizo entre Agosto y Diciembre del mismo año.

De esta manera, en la segunda ronda de opiniones, se obtuvo la evaluación grupal de los jueces expertos, a partir de un consenso de opiniones, lográndose la saturación de la información.

5.4.4 Análisis y resultados

A continuación se exponen los resultados que el grupo de jueces externos, a través del Delphi, ha consensuado:

³¹ Anexo N° 12. Actividades del taller.

³² Anexo N° 11. Manual para padres.

³³ Anexo N° 9. Resumen etapa 1 Delphi, enviado a jueces.

Opinión general sobre el taller: El taller fue evaluado, en general, de forma muy positiva. Muy bien diseñado, atingente y relevante a la realidad de los participantes, con objetivos y temas claros y motivadores, que ayuda a la educación de los hijos talentosos facilitando las relaciones con ellos.

Un taller seriamente organizado, que cumple con sus objetivos, que ayuda a la comprensión y conocimiento de los hijos, lo que facilitará la relación con ellos y con los demás integrantes de la familia.

Se describe como un taller de buena calidad, que integra la entrega de conocimientos teóricos actualizados y en forma detallada, con la indagación activa y la auto-búsqueda de soluciones, a partir de la reflexión personal de cada participante. También se valora el hecho de que se desarrolló de forma profesional, sin caer ni en lo obvio ni en el “sabelotodo”.

Es evaluado como un buen programa, aunque básico, por lo cual se le describe como excelente para un primer acercamiento al tema, del cual podría desprenderse una segunda parte.

Se evalúa como adecuado, relevante, importante e útil, que ayuda a los padres y familiares que participan en la educación de los niños talentosos a que desarrollen herramientas para afrontar las características diferenciales y las problemáticas asociadas a la alta dotación.

Se valora, en alto grado, el espacio que el taller brinda a sus participantes para compartir con otros pares que viven circunstancias similares y para que generen sus propias construcciones, fomentando los aprendizajes significativos.

Se trata de una instancia para compartir que propicia el reencuentro con otros padres que están viviendo situaciones similares, estimula en ellos su rol y participan todos los activos del taller. Se valora la creación de espacios para compartir dudas, experiencias, miedos, con otros que se encuentran en la misma situación, lo que permite uno de los aprendizajes más significativos, pues algunos padres podrían sentir más cercano el comentario de un par al del profesional a cargo del taller, un taller que les otorga un espacio para construir conocimiento.

Respecto a los temas, éstos fueron evaluados positivamente como temas fundamentales para el conocimiento y comprensión del niño talentoso y su familia, que son abordados de manera fácil y simple, permitiendo la comprensión de todos los participantes.

Son temas *“bien elegidos, que deben conocer los padres de estos niños”³⁴*, temas motivadores, que son tratados de manera simple por lo que no implican *“una gran demanda cognitiva a los padres”*. Donde *“están recogidos gran parte de las temáticas relevantes para el apoyo y formación de padres de niños con talento académico”*.

La metodología fue evaluada de manera positiva, ya que promueve un taller creativo que permite el desarrollo de los objetivos planteados.

Se trata de un taller lúdico, práctico, vivencial, expositivo y claro, que permite que se desarrollen los objetivos planteados y que se produzca un aprendizaje significativo y más duradero para los padres y el guía.

El manual de padres fue bien evaluado: *“Me pareció muy bien hecho. Me gustó la forma simple y cercana en que se les explica a los padres las diversas teorías y*

³⁴ Tanto ésta, como las siguientes frases escritas en letra cursiva corresponden a las opiniones textuales entregadas por los jueces.

enfoques. Creo que es un aporte para ellos, para la comprensión de sus hijos. Integra la comprensión teórica con la experiencia de ellos como padres”.

Atingencia del taller con la realidad de los niños talentosos y sus familias: Fue evaluado como un taller atingente, adecuado a la realidad de las familias de los niños con talento académico. La atingencia fue planteada desde cuatro puntos de vista:

- El taller da la posibilidad a los participantes para construir los conocimientos desde sus propias vivencias y experiencias; *“es muy atingente a sus experiencias y sus preocupaciones, me gustó mucho por lo mismo, porque está diseñado para ellos”.*
- El taller se basa en las necesidades de estos padres; *“pues pareciera basarse en las necesidades de estos padres que muchas veces están como a la deriva”.*
- El taller también tiene en cuenta el nivel socioeconómico de la población de participantes; *“me gustó que tratas muy bien el tema económico, que es una realidad que no siempre se trata”.*
- El taller cubre una carencia de instancias similares a nivel nacional; *“yo no conocía ninguna iniciativa sistemática y profunda que se haya desarrollado con los padres de los niños talentosos (...) en nuestro país”.*

Posibilidad del taller de ser replicado y expandido a otros temas relacionados:

Se le calificó como un taller replicable, ya que va dirigido a padres de características diversas pero hecho con temas amplios, que apuntan a la obtención de objetivos comunes del grupo de actores y cuya metodología participativa es adecuada para un grupo de participantes diversos.

La replicabilidad también se ve facilitada, ya que el taller es de fácil comprensión y realización, no requiere de un guía experto en el tema, sino de alguien con habilidades de facilitador y en manejo de grupos, ayudado por el manual escrito *“que permite relativizar el argumento de que se necesite un mediador expertísimo en el tema”*.

Sugerencias para mejorar el taller: Los expertos también dieron algunas sugerencias y advertencias relacionadas con una futura replicabilidad:

- Disminuir el número de sesiones del taller.
- Adecuar el taller a las edades de los niños participantes, ya que está fundamentalmente pensado para padres de adolescentes.
- Unificar en una misma sesión los temas 1 y 2 del taller: ¿Qué son la inteligencia y el talento? y ¿cómo son los niños talentosos?
- Agregar información enfocada a la identificación del talento, a la relación familia – escuela y a las distintas alternativas y posibilidades de atención educativa.
- Integrar información relativa a los hermanos.
- Aumentar el protagonismo del guía, más tiempo de exposición teórica, por ejemplo, al cierre de cada sesión.
- Dar más espacio a la puesta en común de investigaciones.

-
- Pedir a uno de los padres participantes que apoye la labor del relator, como “ayudante”, lo que ayudaría mucho a potenciar los procesos y productos durante los trabajos grupales.

Todos los jueces con resultados están de acuerdo en que de este taller podrían desprenderse otros dirigidos a la misma población.

Algunas de sus gerencias de nuevos talleres hacen referencia a realizar una segunda parte, que profundice temas ya abordados y otras se refieren a la puesta en marcha de otros talleres con temáticas diferentes.

Respecto a la primera idea, el interés principal de los jueces dice abordar más profundamente el tema del adolescente, incluyendo las diferencias de género entre los adolescentes talentosos y las dificultades que atraviesan en esta etapa.

Al hablar de talleres nuevos, referidos a la segunda idea, surgen las siguientes propuestas:

- Un taller para apoyar a los padres a estimular el potencial intelectual de sus hijos, y como guía para orientarlos.
- Un taller de apoyo al aprendizaje, donde se aborden estrategias para estimular la curiosidad y la sistematicidad intelectual. Por ejemplo, técnicas de búsqueda de información, planteamiento de preguntas, etc.
- Un taller orientado al desarrollo de la autoestima de los niños y jóvenes talentosos.

-
- Un taller orientado a desarrollar el tema de la relación entre familia y escuela del niño talentoso.
 - Un taller orientado a desarrollar el tema de los niños con talento y sus relaciones sociales.

Beneficio del taller a las familias participantes: Unánimemente los jueces consultados consideran que el taller es beneficioso para las familias concernidas.

Las razones de este beneficio son ampliamente compartidas por los expertos y se resumen del siguiente modo. El taller...

- ... es un espacio que permite reflejar la experiencia propia con la de otras familias: Una oportunidad de conocer a otros padres de niños con altas capacidades que viven experiencias similares y con quienes compartir ideas y consejos, herramientas y estrategias.
- ... entrega a los padres herramientas de formación para el desarrollo integral de niños y jóvenes con talento académico, entrega información de la cual carecen, toca temas atinentes y fomenta el aprendizaje de conceptos importantes.
- ... es una oportunidad para las familias de conocer más a su hijo talentoso, sus características y necesidades, a entenderlo, apoyarlo, estimularlo y establecer mejores relaciones con él.
- ... permite que los aprendizajes puedan ser replicados, por los participantes, en sus casas, en la vida diaria con sus hijos, lo que puede brindarles tranquilidad

de estar haciendo bien las cosas, y modificar aquellas con ductas que evalúen como poco adecuadas.

El taller es evaluado por los jueces expertos como aplicable en la vida cotidiana, es decir, que los aprendizajes del mismo son fácilmente transferibles a las vivencias cotidianas de las familias de los niños talentosos participantes, ya que provienen de las experiencias de otros pares que viven situaciones similares.

De este modo los objetivos, metodología y actividades del taller aseguran esta transferencia taller - vida diaria, siendo esto el valor más importante del programa de padres.

En síntesis, los jueces opinan que el objetivo del taller se ve reflejado en todas sus sesiones y que busca promover los aprendizajes significativos de los participantes, a través de su metodología participativa y experiencial.

5.5 Evaluación a medio plazo de los participantes a través de entrevistas en profundidad

5.5.1 Planteamiento

Esta evaluación se planteó como un método para conocer el impacto a medio plazo que ha tenido el taller de padres para niños con talento académico realizado entre Octubre y Noviembre del año 2005, nueve meses antes.

Los objetivos de esta evaluación dicen relación con:

- Evaluar la existencia de cambios en las dinámicas en el interior de la familia, en general y en el subsistema padre – hijo, en particular.
- Evaluar la existencia de miedos, preocupaciones y necesidades, nuevas y persistentes, respecto a la educación de sus hijos.
- Evaluar la existencia de cambios a nivel de las ideas relacionadas con la educación y el desarrollo de sus hijos talentosos.
- Evaluar la eficacia en la utilización de métodos, estrategias y herramientas educativas con el hijo talentoso.

5.5.2 Diseño y participantes

Se realizaron 14 entrevistas en profundidad, de las cuales doce fueron respondidas de forma individual y dos se realizaron en pareja, madre y padre juntos; por lo tanto, el número de personas que respondieron fue 16, todos ex participantes de la escuela para padres.

Para todas las entrevistas se utilizó la misma pauta ³⁵ en la que los temas e y sus objetivos fueron los siguientes:

- Evaluación general del taller. Evaluar la sensación general con la que se quedaron los participantes. Evaluar el cumplimiento de las expectativas del mismo.
- Utilidad percibida del taller. Evaluar la sensación de utilidad del taller en sus vidas cotidianas.
- Dinámicas familiares. Evaluar el impacto que el taller ha tenido sobre sus dinámicas habituales dentro de la familia.
- Miedos, preocupaciones y necesidades. Evaluar el cambio percibido respecto a sus miedos y preocupaciones como padres de niños talentosos.
- Educación y desarrollo de los niños talentosos. Evaluar la existencia de cambios en sus ideas sobre la educación y el desarrollo de sus hijos.

³⁵ Ver Anexo N° 7. Pauta para la entrevista a padres.

-
- Métodos, estrategias y herramientas educativas. Evaluar la existencia de cambios en sus estrategias de educación.

5.5.3 Aplicación

Entre los días 1 y 12 de Agosto del 2006, nueve meses después de finalizado el taller, se realizaron las 14 entrevistas, las que tuvieron una duración de entre una hora y media y dos horas.

Los contactos para la realización de cada entrevista se realizaron previamente vía telefónica. Algunas entrevistas se realizaron en el Campus San Joaquín de la Universidad Católica de Chile, en Santiago (lugar en que se realizó el taller) y la mayoría se hicieron en casa de los mismos entrevistados.

5.5.4 Análisis y resultados

A partir de los sesenta ejes de la entrevista en profundidad, se obtuvo valiosa información, que se ha dividido en las siguientes ocho categorías de resultados, algunas de las cuales se presentan en este apartado, y otras en el capítulo número 6, referido a las ideas y estrategias de educación y educación familiar de los padres de niños talentosos:

- Utilidad del taller. Apreciaciones de los participantes de la utilidad del taller, es decir, un reconocimiento consciente y preciso de “para lo que les sirvió”, tanto en el momento de su realización como en aplicaciones posteriores.

-
- Limitaciones del taller. Opiniones de los padres respecto a los aspectos del taller que pudieran ser mejorados, o bien que no respondieron a sus expectativas o necesidades.
 - Estrategias de educación aprendidas en el taller. Estrategias que los padres utilizan en la educación de sus hijos con un objetivo claramente identificado. Se comentan las estrategias aprendidas y utilizadas desde su participación en el taller.
 - Preocupaciones o temores de los padres respecto a sus hijos. Temores conscientemente expresados por los entrevistados relativos al desarrollo de sus hijos, al desarrollo de sus talentos, de su etapa de vida, como de la vida cotidiana.
 - Actividades en familia. Actividades que los entrevistados comentan realizar en familia, entre padres e hijos, actividades cotidianas o de distensión, que ayudan a fomentar el desarrollo de sus hijos. Estos resultados se comentarán en el capítulo N° 6.
 - Estimulación temprana. Actividades impulsadas por los padres durante la temprana infancia de sus hijos que, con o sin intención, ayudan a estimular el desarrollo cognitivo y motor de los niños. Estos resultados se comentarán en el capítulo N° 6.
 - Ideas de educación de los padres. Ideas expresadas por los padres tanto relativas a la educación de los hijos, a cómo ellos los educan en el hogar como también ideas y valores que desean transmitirles como importantes para la vida. Estos resultados se comentarán en el capítulo N° 6.

-
- Experiencias propias. Experiencias de la vida de los padres que han influido en sus actuales ideas sobre educación para con sus hijos. Estos resultados se comentarán en el capítulo N° 6.

5.5.4.1 Utilidad del taller

Como primer punto, cabe destacar que se apreciaba una satisfacción general de todos los entrevistados con respecto a la utilidad del taller, el cual respondió a sus expectativas y necesidades.

Una madre opinó *“Me quedé con una sensación súper entretenida del taller (...) la verdad es que deberían existir más sesiones”* (Entrevistada N° 9, 1) ³⁶... *“Sí, me respondió a mis expectativas y quedé muy contenta con las respuestas y con todo”* (Entrevistada N° 9, 4).

Para la mayoría de los entrevistados, la utilidad del taller fue percibida paralelamente a su participación en él. Por ejemplo, a partir de la aplicación inmediata de las estrategias aprendidas sobre el entorno familiar. Para tres de los entrevistados la utilidad del taller fue mayormente reconocida una vez que éste hubo concluido.

“Creo que ahora que mi hija ha estado creciendo y poniéndose más adolescente las cosas que me acuerdo que se hablaron en el taller, tanto lo que tú decías como lo que decían los otros papás me han servido de mucho” (Entrevistada N° 10, 1).

³⁶ Todos los comentarios de los padres participantes en la evaluación a medio plazo se encuentran en el Anexo N° 10. Tanto ésta, como las siguientes frases escritas en letra cursiva corresponden a las opiniones textuales entregadas por los participantes.

“Ahora uno se da cuenta que el taller se relaciona con la vida, porque estoy poniendo en práctica lo que saqué de ahí, lo que aprendí de los papás por eso encontré súper bueno” (Entrevistada N° 15, 14).

“Ahora yo rescato las cosas que se hablaron en el taller, porque mi hijo ha comenzado a estar un poco más difícil y yo siento que sé como manejar la situación, entonces ahora veo la diferencia. Ahora yo estoy sintiendo que me sirvió” (Entrevistada N° 16, 2).

La mitad de las madres y padres hacen referencia a haber obtenido aprendizajes teóricos valiosos durante su participación en el taller; reconocer el tipo de talento que posee su hijo, o la eliminación de creencias erradas que tenían sobre la alta habilidad, por ejemplo, a su posibilidad de desarrollo.

“El taller me ayudó a aclarar cual es el talento que tenía” (Entrevistada N° 12, 1)... “me sirvió también para darme cuenta que la familia sí influye en el desarrollo del talento de los niños, yo iba con la idea preconcebida que el talento es una cosa personal del niño, pero cuando llegué allá y vi que habían mamás con varios niños así, claro debe ser porque en las familias pasa algo especial” (Entrevistada N° 12, 19).

“Yo pensaba que se nace con el talento, pero en el taller dijeron que el talento también se hace y eso lo aprendí” (Entrevistada N° 7, 2).

“Yo pensaba que para que estos niños surjan en la vida había que tener dinero y me quedó claro que no es así, que de acuerdo a sus sueños, y nuestro apoyo van a salir” (Entrevistada N° 11, 3).

El taller sirvió a todos los participantes con resultados para conocer y aceptar las características del talento y, por ende, ha influido en la generación de un aumento en

la comprensión de los padres hacia sus hijos talentosos y un mejor acercamiento para con ellos.

“Creo que también ha cambiado en aceptarlo, antes era como que no podía creerlo, me costó asimilarlo que vaya a la universidad” (Entrevistada N° 2, 7).

“Para pensar en mi hija, porque yo no tenía una visión muy grande de los niños con talento y el taller me abrió un poco para poder entenderla” (Entrevistada N° 9 2).

“Ahora creo que mi hija es así, es como es y para entenderla hay que volver a su nivel, ponerse en su lugar, cuando yo tenía esa edad” (Entrevistada N° 1, 22).

“Acepté entonces y que tengo que seguir el ritmo de él, no que él siga mi ritmo, lo que me ha costado muchísimo, también aprender a respetar sus tiempos, porque los tiempos de él son largos” (Entrevistada N° 8, 3)... “el taller me sirvió para entender a mi hijo más, para poderlo ayudar y apoyar” (Entrevistada N° 8, 6)... “yo con mi hijo debido al taller noté diferencias en la relación... sí, puedo entender más sus reacciones, porque de repente yo me desespero, me enojaba muy rápidamente, porque yo no entendía” (Entrevistada N° 8, 13).

“Ahora también a mi hijo sabemos tratarlo, antes cuando él quería hablar le decíamos ‘que vas a saber tú’” (Entrevistada N° 4, 7)... “ahora le decimos que tiene que aprovecharlo porque él puede llegar mucho más allá y eso lo está entendiendo” (Entrevistada N° 4, 8).

“Entenderlo a él de por qué de repente como que se aísla o por qué no elige a cualquiera en sus amistades (...) también empezar a respetar su silencio (...) entender algunas actitudes que me parecían diferentes (...). Yo antes pensaba; qué cabro más

pesado, más apático, y con el curso empecé a entender que ellos son así” (Entrevistada N° 3, 2).

Otro aspecto del taller que fue evaluado por todos los entrevistados, como un punto útil, fue el hecho de haber conocido y compartido con un grupo de padres similares en características, inquietudes y búsqueda de respuesta, con quienes lograron identificarse, generando un clima de confianza en el que pudieron compartir sus vivencias libremente.

“Nunca nos habíamos planteado dentro de un grupo en el que podíamos interactuar con otros papás y darnos cuenta que teníamos tantas cosas en común, eso es lo primero que a mi me parece fantástico” (Entrevistada N° 8, 2)... “me di cuenta que mi hijo no era el único, que hay más niños como él así” (Entrevistada N° 8, 3)... “encontré personas que estaban en la misma situación mía... que estaba por apoyar al hijo y ver lo que pasaba con ellos, eso me identificó. Cuando tú empezaste hablar de los temas yo sentí que me estaban tocando a mí directamente, y pude hablar, hablar de mi hijo principalmente” (Entrevistada N° 8, 12).

“El taller en sí fue muy enriquecedor de escuchar a otros padres y de compartir las experiencias” (Entrevistado N° 5, 2)... “Aquí habían puntos en común, primero los hijos, segundo hijos con talento y tercero ninguno de nosotros sabe realmente como tratar a nuestros hijos, y yo creo que es eso lo que entusiasma, eso fue lo que enfocó el taller” (Entrevistado N° 5, 25).

“Porque era como que todos teníamos las mismas inquietudes y queríamos saber como solucionarlos” (Entrevistada N° 15, 1) ... “Del taller a mi me encantó, aprendí a ver que no solamente tenía yo esos problemas y que teníamos todos los mismos preocupaciones de uno, hablábamos el mismo idioma” (Entrevistada N° 15, 12).

Unido al hecho de conocer y compartir con personas similares en vivencias y preocupaciones, el taller ayudó a generar un sentimiento de apoyo entre los padres, al menos en la mitad de los participantes entrevistados. De ellos la mayoría reconoce haber recibido apoyo de sus compañeros y algunos otros dicen también haber tenido la oportunidad de ayudar a los demás.

“Tú descubres que casi todos tenemos casi los mismos problemas, entonces la idea no es resolver los problemas sino que ayudarte con la experiencia de la otra gente a tú ser un poco mejor, porque la verdad es difícil solucionarle los problemas al resto de la gente, pero la retroalimentación que tú tienes del resto es súper importante” (Entrevistado N° 5, 28).

“De muchas cosas que se hablaron (...) me sirvieron con los otros papás, por ejemplo, a veces yo tenía un problema X con una hija y los otros papás también tenían problemas parecidos y me ayudaron (...) me dieron consejos y me dio resultado” (Entrevistada N° 4, 2).

“Yo creo que en conjunto se sacaron herramientas y esos es lo más importante, ideas, nos motivábamos unos con otros, nos consolábamos unos con otros cuando un papá decía que tenía un problema. Esas cosas nos sirvieron a todos y todos dábamos nuestra opinión y decíamos ‘él lo tomó de esta manera, lo vamos a asumir así’. Nos ayudábamos unos a otros, esa es la cosa, y que nosotros mismos empezamos a descubrir herramientas para nuestros hijos” (Entrevistada N° 3, 3).

“No pensé que había tantos niños parecidos a mi hija. Uno a veces se complica porque cree que es a uno a la que le pasan las cosas y fue bueno el compartir con otros papás que viven las mismas situaciones de uno” (Entrevistada N° 7, 1).

“De hecho yo nunca esperé que nadie me hiciera un regalo a mí, y me sentí súper cómodo cuando alguien me dijo ‘esto es para ti porque de ti yo aprendí algo’, uno se siente súper bien” (Entrevistado N° 5, 25).

“Yo creo que en el taller yo ayudé a más de alguna persona, con lo que yo contaba y hablaba” (Entrevistada N° 3, 35).

Tres de las madres y padres consultados hacen referencia a que el taller les sirvió para mantener lazos con otros participantes. Por ejemplo, una madre dice *“el taller, al menos a mí, me sirvió para conocer más personas que tienen niños con inteligencia distinta a los demás”* (Entrevistada N° 14, 1)... *“tenemos dos mamás con las que tenemos más comunicación y nos seguimos juntando aquí”* (Entrevistada N° 14, 9).

Dentro del grupo hubo tres entrevistados que reconocen abiertamente que el taller no sólo les ayudó a aceptar el talento de sus hijos, sino que en él encontraron las herramientas que necesitaban para hablar a los demás sobre sus hijos talentosos y con base para explicarlo.

“Nos ha ayudado, porque si ahora quiero hablar de mi hijo hablo, porque antes me cuidaba para que la otra persona no se vaya a sentir mal (...) a lo mejor a la otra persona le molesta, pero no es soberbia ni nada, pero yo creo que a los hijos hay que disfrutarlos ahora” (Entrevistada N° 2, 2).

“El efecto que me dejó el taller es que ya sabía como explicar como era mi hijo y porqué él era así, ya tenía herramientas para explicarlo más claro y con base” (Entrevistada N° 3, 38).

“Me ayudó bastante porque en mi casa siempre nos costaba entender por qué mi hijo estaba en el PENTA, y con los folletos y todo pude entenderlo mejor y explicar en mi casa, porque antes lo molestaban mucho” (Entrevistada N° 4, 1).

Otros cambios particulares detectados por los padres. En el caso de un padre dice relación con un sentimiento de identificación con su hijo talentoso; *“me gustó sobre todo la materia que hablamos porque eran cosas que yo no sabía. Y así sentía como que estaba estudiando como mi hijo, a él le gusta estudiar harto, y me sentí un poco como él, como parecidos”* (Entrevistado N° 13, 16). En el caso de una madre, con el evitar conscientemente las comparaciones entre los hijos; *“de todas maneras nos ha servido dentro de la familia, porque de repente uno tiende no siempre de adrede trata de comparar al hermano, no necesariamente lo hacía directamente, pero indirectamente”* (Entrevistada N° 2, 10).

La gran mayoría de las madres y padres recalca haber logrado en el taller un sentimiento de seguridad respecto a la manera de educar a sus hijos, tanto por haber reforzado sus ideas y estrategias, como por haber aprendido otras nuevas.

“En relación al taller uno no almacena todo, pero todo lo que más le conviene lo aplica, y con mi hijo he tratado de aplicarlo y me siento segura, y estoy firme. Yo soy la mamá y quiero salir adelante con él, que este arbolito crezca derecho, yo creo que me ha ido dando resultado” (Entrevistada N° 16, 4).

“Las experiencias que contaban que uno las analiza que a lo mejor uno no las ha vivido, pero para mañana voy a estar preparada para enfrentarlas porque me voy a acordar de algún caso” (Entrevistada N° 2, 9).

“Siento que ahora tengo herramientas para enfrentar la adolescencia de mi hija sin miedos, porque sí me siento preparada” (Entrevistada N° 10, 2).

5.5.4.2 Estrategias de educación aprendidas en el taller

La totalidad de padres entrevistados considera el aprendizaje y puesta en práctica de nuevas estrategias de educación compartidas por el grupo de participantes como la principal utilidad del taller³⁷.

“Hemos tratado de aplicar los métodos del taller sacando de las otras personas que dieron sus vivencias, que entre compañeros fuimos aprendiendo experiencias” (Entrevistada N° 14, 8).

“La sensación ahora del taller, después de tiempo sigue siendo firme. Sigo manteniendo muchas cosas que se lograron ahí, y que son firmes, también cosas que pude reafirmar” (Entrevistada N° 8, 1).

“El taller a mí me reforzó, te refuerza lo que tú más o menos haces para manejarte, y te hace ver que hay que seguir que no es un camino que se estanca” (Entrevistada N° 6, 17).

Los entrevistados destacaron, como aprendizajes más importantes, las estrategias relacionadas con el manejo de conflictos dentro de la familia y más específicamente en la relación padres – hijos, destacando una disminución de tensiones y enfrentamientos. Entre las estrategias introducidas en estas familias, se destacan tres:

- 1) Esperar tranquilizar se antes de proseguir una discusión para evitar herirse unos a otros;

³⁷ Las estrategias aquí planteadas son aquellas definidas como nuevas, es decir, aquellas introducidas posteriormente a la participación del taller. Las estrategias de educación utilizadas desde antes de su participación en el taller serán presentadas en el capítulo 6.

“Usando la idea de esperar y tranquilizarse, para evitar ser explosiva, ese fue un cambio que introduje, me tranquiliza mucho más, y lo sigo usando, me ha servido mucho” (Entrevistada N° 8, 13).

“Yo he tratado de hacer las cosas que los otros papás aconsejaban, por ejemplo, quedarme callada en las discusiones, en vez de responder, y hablábamos después. En realidad es una buena estrategia, pensábamos las cosas y nos decimos lo que pensábamos y era bueno así” (Entrevistada N° 7, 4).

“Lo que estaba haciendo es cuando me da mucha rabia les digo que sigamos después, y me iba a dar una vuelta por ahí. Me encontraba con cualquier vecina y ya después se podía hablar tranquilamente” (Entrevistada N° 1, 19).

2) Utilizar las negociaciones como forma de pactar y llegar a acuerdos con los hijos;

“Empecé a usar conscientemente las negociaciones como estrategia para transar con mi hija y para ponernos de acuerdo, entonces siento que esas fueron muy buenas estrategias que aprendí en el taller y de las experiencias de los otros papás. Y lo mejor es que sí dan resultados” (Entrevistada N° 10, 2).

“Yo puedo tratar a mi hija de otra manera, porque me quedó claro en el taller que a estos niños no hay que decirles un ‘no’, sin una razón (...) ahora cuando le digo un ‘no’ o cuando la castigo le doy el porqué” (Entrevistada N° 11, 1)... “El ‘no’ se transforma en un tal vez; ‘tal vez si haces esto’, como ordenar su pieza. Ahora hay un diálogo, se transan las cosas y eso ha permitido que conversemos más” (Entrevistada N° 11, 2)... “eso de transar sí resulta porque a veces uno como papá se pone dictador y no escucha los susurros de ellos, y esto me ha servido mucho, me ha gustado” (Entrevistada N° 11, 13).

“Ahora transo con ellos, si hay una situación o un conflicto, yo transo con ellos, los trato como una empresa, si ellos dan, yo doy. Por ser si ellos rinden en el colegio, les doy, por ejemplo, una me está pidiendo unas botas, es un premio, y lo respetan” (Entrevistada N° 4, 23).

3) Fomentar las conversaciones familiares como estrategia habitual;

“Hubo un papá que decía que ellos se sentaban todos a dialogar en familia, y eso lo puse en práctica con mi familia. Ahora para tomar una decisión nos sentamos los cuatro y opinamos, antes decíamos lo que íbamos a hacer porque somos el papá y la mamá, ahora no, les preguntamos” (Entrevistada N° 15, 2).

“En mi familia ayudó a tener más comunicación (...) veíamos juntos el libro y nos sirvió para inventar juegos que hasta el día de hoy jugamos y nos sirve para decírnos las cosas cara a cara” (Entrevistada N° 4, 5) ... *“por ejemplo, jugamos todos al dominó o a las cartas y el que gana le dice a uno ‘sabes que esta semana me molestó esto de ti’, para ir mejorando, y nos hacemos una tarea de la semana de mejorar eso, y después vemos si resultó”* (Entrevistada N° 4, 6)... *“Nosotros ahora conversamos mucho, antes decía ‘tiene que ser esto, tiene que ser así’, ahora hablamos para saber sus opiniones”* (Entrevistada N° 4, 22).

“Pero yo creo que destaca del taller es que hemos aprendido a ser sinceros, las molestias las decimos. Antes no las decía, yo me quedaba callado de que yo no decía, aunque me ha costado ahora digo más las cosas” (Entrevistado N° 5, 2)... *“Así que ahora el hijo escucha, porque sí aprendió a decir las cosas distinto (su mamá rido Entrevistado N° 5)”* (Entrevistada N° 6, 12).

Si bien, para la mayoría de los entrevistados, la aplicación de las estrategias obtenidas en el taller ha quedado en el ámbito familiar inmediato, cuatro de ellos destacan que su utilización ha sido útil en el entorno familiar extenso y en el ámbito laboral.

“Yo recuerdo cosas que viví en el taller y las aplico en la gente, o sea, no sólo en la casa con los niños, sino en el trabajo” (Entrevistado N° 5, 29).

“Son herramientas que en la vida van sirviendo, hay primos, hay amigos; que sirve para ir explicando a los otros porque uno lo va viviendo” (Entrevistada N° 3, 4).

5.5.4.3 Limitaciones del taller

Si bien las opiniones respecto a los aspectos débiles del taller no fueron preguntadas directamente en esta ocasión, éstas surgieron en un bajo número de forma espontánea y hacen referencia principalmente a la necesidad de establecer mejoras en el taller profundizando temas de interés para los participantes según sus experiencias personales.

Por ejemplo, algunos padres de adolescentes solicitan que se divida al grupo de participantes en dos, uno con padres de adolescentes para trabajar con ellos temas específicos de la adolescencia como drogadicción y sexualidad; *“una segunda etapa, hacer temas más específicos y profundizarlos, porque el taller igual fue como un abanico”* (Entrevistado N° 5, 25), *“en el taller se cumplieron las expectativas de saber más sobre el talento, eso era lo que yo quería, pero faltó saber más en el tema de la adolescencia”* (Entrevistada N° 7, 1), *“lo único que a mí me gustaría que se hablara más hoy día es de lo que tiene que ver con drogadicción y sexualidad”* (Entrevistada N° 4, 3).

Por otro lado, una madre propone profundizar más en las características de cada etapa del ciclo vital de los niños talentosos y otra propone profundizar en sus características emocionales.

También se recibió una opinión respecto a cambiar la metodología del taller, por razones de personalidad de la entrevistada, a quién le cuesta mucho tener que interactuar con otras personas.

5.5.4.4 Preocupaciones y temores de los padres respecto de sus hijos

Por último, se obtuvo resultados referidos a las preocupaciones o temores de los padres con respecto a sus hijos talentosos, que aún persisten y que son difíciles de minimizar, tanto en relación con el desarrollo de los talentos de sus hijos, como con su paso por la adolescencia.

“Los temores que sentimos con el Lucho son justamente porque él es distinto, porque tiene un talento mucho más desarrollado que puede explotarlo mucho más y el temor es justo por eso, porque tiene esa herramienta que no todos tienen” (Entrevistada N° 6, 48).

Los temores principales dicen relación con la insuficiencia del sistema escolar tradicional y la reacción del grupo de pares frente al talento.

Se refieren a la posesión y mantenimiento de talento académico en un sistema educativo tradicional; *“en los colegios no aprovechaban con su capacidad y la aplastaban mucho... era porque no estaba en el lugar adecuado”* (Entrevistada N° 11, 4), a sus características familiares; *“el profesor me dijo; yo el año pasado ‘quería que se llevara a su hijo del colegio, porque hay tanta envidia, la preocupación que ustedes le dan a sus hijos es notoria y eso se ve aquí, también entre los papás’”* (Entrevistada N° 2, 6), a las características personales de sus hijos, como la autoestima elevada, que pueden llegar a poseer, y a su necesidad de respuestas a sus inquietudes; *“de hecho es un problema, porque a veces a mí me pilla, uno no siempre se culturiza en*

general con todo, y ella quiere saberlo todo y eso me complica a veces, a uno la complica harto” (Entrevistada N° 12, 5).

El temor a que experimenten rechazo y exclusión por parte de sus pares a causa de sus características diferentes también es patente, generalmente relacionado a la envidia generada en los compañeros. *“Mi hijo ha tenido muchos problemas en el colegio y ahora también mi hija, que también es buena alumna, ... por ejemplo, anda sola en los recreos y las que dicen ser sus amigas si ella se saca menos de un 6.5 o un 6 ahí le hablan”* (Entrevistada N° 2, 4). Ante esto los padres se preocupan y aconsejan a sus hijos no comentar con los compañeros que ellos asisten a un programa de desarrollo de talentos *“trato de bajarle el perfil... he tratado de mantener en la casa al menos. Al principio él quería comentar todo lo del PENTA con el colegio, pero yo le hice ver que no...que van pensar que él es creído, y eso como que ya asumió y lo entiende perfectamente”* (Entrevistada N° 8, 9).

Otras preocupaciones de los padres se relacionan con el período adolescente, las relaciones de pareja, las influencias de las amistades y del entorno.

Cuando los adolescentes forman pareja y comienzan la etapa del “pololeo” (novios), los padres se angustian porque su hijo o hija puede sufrir por amor, o bien quedarse embarazada, situación que les haría cambiar su vida. Lo ideal para ellos es saber el momento en que los hijos se emparejen para poder guiar y aconsejar.

“Mis temores son a que no me cuente las cosas, por ejemplo, el tema del pololeo... porque a los 12 años la mayoría de los niños ya tiene su historia romántica... y yo querría saber para poder guiar” (Entrevistada N° 12, 7).

“A mi lo ideal habría sido que no se haya puesto a pololear tan luego, porque eso te hace variar el camino... de repente se pone flojo, dice que sabe tanto que no necesita estudiar, se pasa donde la polola y hace las tareas a última hora... me da susto que

asuma otras responsabilidades, que embarace a la niña, y tenga que ser papá y ponerse a trabajar. Es difícil poder hacer algo, dar consejos solamente” (Entrevistada N° 6, 21).

“Me da temor si algún día se enamora porque él se entrega por completo a una persona, espero que una niña se enamore realmente de mi hijo. Me da miedo que se enamore y que no sea correspondido” (Entrevistada N° 8, 23).

“Mi miedo es el quiebre de la relación y el sufrimiento de él. Yo sé que es súper válido y que lo tiene que vivir, todos lo vivimos, pero me preocupa porque lo veo muy enganchado para su edad. Me preocupa su sufrimiento a pesar de que es normal” (Entrevistado N° 5, 10).

El entorno en el que se desenvuelven los hijos, las amistades o “malas juntas” también es una fuente de preocupación para padres y madres, ya que pueden inducir el consumo de alcohol, drogas o el aprendizaje de información o conductas desviadas.

“Siempre los miedos y las preocupaciones van a existir, porque a nosotros nos da miedo que como él todavía este chico caiga en cosas que no debe, por ejemplo, la droga” (Entrevistada N° 4, 10). *“Me preocupa de que se me desvíen mis hijos”* (Entrevistada N° 16, 5).

A pesar de sus preocupaciones, los entrevistados mismos proponen que la mejor forma de evitar estos riesgos es manteniendo una relación de confianza y buena comunicación con sus hijos.

“Pero creo que mientras no los deje solos, mientras esté comunicándose con ellos, preocupada de ellos, no tendría por qué” (Entrevistada N° 16, 5). *“Siempre conversamos con él ahora, hablamos abiertamente. Antes con nuestros otros hijos no*

hablábamos de estas cosas... porque no les teníamos confianza” (Entrevistada N° 4, 11).

5.6 Evaluación post test de necesidades

5.6.1 Planteamiento

Como ya se ha explicado, el diseño, ejecución y evaluación de esta escuela para padres surgió de una evaluación de necesidades de formación e información que se realizó con un grupo de padres y madres de alumnos participantes del mismo programa de desarrollo de talentos de los padres con quienes se ejecutó la escuela de padres.

La evaluación de necesidades se realizó con un grupo de 161 madres y padres durante Marzo del año 2005, con un instrumento de evaluación diseñado especialmente para dicha ocasión.

La evaluación post test tuvo como objetivo comparar los resultados, con este instrumento, del grupo evaluado para la evaluación de necesidades con el grupo de padres participantes en la escuela de padres, con el fin de saber si el hecho de haber participado en ella les ayudó a minimizar sus necesidades de formación e información y, de ser así, en qué áreas.

5.6.2 Diseño y participantes

El diseño se basó en la metodología cuantitativa y se trató de un estudio de diseño cuasi – experimental de grupo con control solamente post test, con el fin de realizar una comparación de necesidades de formación e información percibidas en el grupo de padres que hubo participado en el taller y un grupo control.

El grupo post-test estuvo constituido por un total de 27 participantes del taller de padres, quienes estuvieron presentes en la última sesión del programa escuela para padres.

El Cuestionario de Evaluación de Necesidades para Padres de Niños con Alta Capacidad Intelectual, es una escala compuesta por 40 reactivos, que evalúa nueve dimensiones relacionadas a la posesión de información sobre la alta habilidad y necesidades de formación y orientación de padres de niños talentosos, a ser contestados en un diseño tipo Likert de puntuación 1 a 5, donde 1 significa “totalmente de acuerdo” y 5 “totalmente en desacuerdo”³⁸.

Dichas dimensiones son:

- Dimensión 1: Creencias generales sobre la alta habilidad intelectual.
- Dimensión 2: Habilidades de búsqueda de información de los padres en el tema de la alta habilidad.

³⁸ Anexo N° 1. Cuestionario de Evaluación de Necesidades para Padres de Niños con Alta Capacidad Intelectual en documento no publicado. Examen de suficiencia investigativa DEA, Junio 2005. Universidad Complutense de Madrid.

-
- Dimensión 3: Percepción sobre necesidades del niño talentoso en relación con la escuela.
 - Dimensión 4: Habilidad parental en establecer límites y permisos.
 - Dimensión 5: Dificultades para ayudar académicamente al niño talentoso.
 - Dimensión 6: Necesidad de información sobre alta habilidad.
 - Dimensión 7: Necesidad de herramientas para orientación vocacional del niño talentoso.
 - Dimensión 8: Necesidad de herramientas en el tema de la adolescencia.
 - Dimensión 9: Preocupaciones generales sobre la alta habilidad.

5.6.3 Aplicación

La aplicación post test se llevó a cabo el día 12 de Noviembre del 2005, es decir, el día de cierre y síntesis del taller para padres *“Niños con Talento Académico: Padres y Madres Apoyando su Desarrollo”*.

Los participantes respondieron el cuestionario una vez finalizada la sesión, en el aula de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Campus San Joaquín en Santiago de Chile, en la misma sala en que se realizaron todas las sesiones del taller.

5.6.4 Análisis y resultados

La siguiente tabla da cuenta de los resultados obtenidos de la comparación pre y post test, en cada una de las nueve escalas y en la escala total:

Tabla Nº 12: Resultados comparativos pre y post test.

Dimensión	Grupo	Promedio	Desv. Estándar	Error Estándar	Sig.
1 Pre		25,0186	6,71795	,52945	,027
Post		22,0000	5,12160	,98565	,010
2 Pre		11,8012	3,36121	,26490	,000
	Post	6,7407 3,6647	2	,70528 ,000	
3	Pre	5,0994 2,4904	9	,19628 ,769	
	Post	5,2593 3,2414	7	,62382 ,808	
4 Pre		10,7950	3,39507	,26757	,479
Post		10,2963	3,29119	,63339	,473

Dimensión	Grupo	Promedio	Desv. Estándar	Error Estándar	Sig.
5 Pre		15,7764	5,67998	,44765	,530
	Post	16,5185 5,5910	0	1,07599 ,528	
6	Pre	7,9938 2,4584	0	,19375 ,426	
	Post	8,4074 2,6783	9	,51546 ,458	
7 Pre		12,3106	2,66982	,21041	,253
	Post	11,6667	2,88231	,55470	,285
8 Pre		12,6211	4,27631	,33702	,143
	Post	11,3333	3,80283	,73186	,118
9 Pre		12,3354	5,65569	,44573	,167
	Post	10,7037 5,6077	9	1,07922 ,171	
Total	Pre	113,7516	21,09977	1,66290	,014
	Post	102,9259	20,49939	3,94511	,016

Sig menor a 0,05

N= 188. Pre test= 161/ post test=27

Al observar la escala total, se puede afirmar que el grupo de padres que asistió al taller (post) siente que sus necesidades actuales de formación e información en temas relativos al talento son, en términos generales, menores que las de aquellos padres que no asistieron al taller (pre).

Estas diferencias se vuelven significativas (sig menor a 0,05) sólo en dos dimensiones de las nueve que componen el cuestionario, en las que la magnitud de las diferencias registradas es tal, que hace que la escala total también muestre un importante grado de significación en sus diferencias a favor del grupo post test. Estas dimensiones son: Creencias generales sobre la alta habilidad intelectual y habilidades de búsqueda de información de los padres en el tema de la alta habilidad³⁹.

En ambas dimensiones, el grupo que realizó el taller percibe que posee menores necesidades de información y formación. Es decir, padres y madres asistentes al taller sienten que poseen mayor información general, que sus ideas generales son más adecuadas a la realidad y que poseen mayores recursos informativos o habilidades para saber dónde encontrar la información que necesitan.

A la hora de hacer un análisis exhaustivo de las diferencias entre ambos grupos de padres, analizando cada ítem por separado⁴⁰, se observa que, en su mayoría, son los mismos componentes de las escalas con resultados diferentes los que mantienen las diferencias significativas entre los dos grupos.

Sin embargo, en tres ítems aislados se aprecian diferencias significativas, a favor del grupo de padres asistentes al taller, los padres sienten menos preocupaciones al respecto. De la escala 4 “sé cómo dar permisos o poner límites para mi hijo”, y de la escala 9 “me preocupa que mi hijo se interesa por temas complicados como la vida y la muerte, el bien y el mal, el destino, etc.” y “me preocupa que mi hijo no quiera demostrar sus talentos”.

³⁹ Ver Anexo N°14. Dimensiones que conforman el Cuestionario de Evaluación de Necesidades.

⁴⁰ Ver Anexo N°14. Dimensiones que conforman el Cuestionario de Evaluación de Necesidades.

CAPÍTULO 6. ETAPA 3: ANÁLISIS DE LAS IDEAS Y ESTRATEGIAS DE EDUCACIÓN DE LOS PADRES DE NIÑOS CON TALENTO ACADÉMICO

6.1 Ideas sobre educación de padres de niños con talento académico (anteriores a la realización del taller)⁴¹

Las ideas de educación hacen referencia a todas aquellas creencias relativas a la educación de los hijos, cómo deben ser educados en el hogar y a ideas y valores que los padres desean transmitirles para la vida. Estas creencias vienen desde sus experiencias previas a su participación en el taller.

Casi todos los entrevistados se refirieron a su propia historia, como hijos, para ejemplificar conductas parentales que se han propuesto seguir o evitar con sus propios hijos. Así una madre reconoció expresamente: *“Para mi las ideas de educación vienen de lo que me enseñaron mis padres”* (Entrevistada N° 8, 20)⁴².

Los padres quisieran evitar con sus propios hijos la falta de apertura y represión de la que fueron objeto por parte de sus padres; *“es que yo tuve unos papás que siempre lo que dijeron fue ley, a mí me ha costado porque vengo de una familia así, pero trato de que eso no sea como yo lo viví”* (Entrevistada N° 11, 23); *“el problema es de mi pasado porque a mi todo me lo prohibían, todo era malo, todo ‘no’, eso me hizo aprender en la vida que no podía ser tan rígido todo. Yo tuve muchas restricciones, tenía muy bloqueado todo, tuve que emigrar, salir de donde vivía para empezar a hacer cosas, y no quiero que con mis hijos pase eso”* (Entrevistada N° 16, 8); *“lo que si yo no quiero que ella viva lo de mi juventud; que no podía ir a fiestas porque mi papá*

⁴¹ Para esta finalidad, se define “idea” como las creencias expresadas por los padres, con o sin un objetivo claramente identificado, que no se traduce en una acción concreta, si no que es transmitido a los hijos a través de las palabras o el ejemplo.

⁴² Todos los comentarios de los padres participantes, se encuentran en el Anexo N° 10. Tanto ésta, como las siguientes frases escritas en letra cursiva corresponden a las opiniones textuales entregadas por los participantes.

era tan camote, yo vivía en la casa nomás” (Entrevistada N° 10, 11); “argumentos porque cuando yo era chica me daba rabia y no me daban razones de las cosas, la autoridad encima, pero a uno nunca le decían los argumentos y uno quedaba en el aire” (Entrevistada N° 3, 21).

Y por otro lado, se han propuesto evitar el poco interés en las actividades escolares que mostraban sus progenitores, porque para ellos la posesión de libros y material didáctico es importante, y el estudio es necesario para triunfar en la vida; *“yo nunca tuve libros, pero siempre me gustaron. Nunca mi mamá nos compró ni un diccionario ni una enciclopedia, ni caricaturas. Cuando yo empecé a tener casa e hijos dije que yo iba a tener una biblioteca” (Entrevistado N° 5, 54); “en mi casa nunca se preocuparon de los estudios si llevaba un 2 o un 3 a nadie le importaba, entonces ‘no’, a mis hijos siempre les dije que no podían ser mediocres en las notas, que tenían que luchar, no como mi familia ni como la de mi marido, mi suegro decía ‘y para qué van a tener estudios, tienen que aprender a leer y a escribir, si después van a trabajar en el campo’” (Entrevistada N° 4, 14).*

Una de las entrevistadas resalta que su madre, que siempre la apoyó sobre todo emocionalmente, es el ejemplo que ella ha querido seguir para la educación de sus hijos; *“mi mamá era así con nosotros, siempre estuvo con nosotros en la parte emocional y espiritual, viene de un ejemplo de vida” (Entrevistada N° 9, 12).* Y otra de las participantes se refirió a su infancia como un ejemplo a seguir para encauzar la de su hijo; *“yo cuando era niña jugaba con todas las cosas de la imaginación, no teníamos muchas cosas y éramos 5 hermanos, no tenía televisión entonces era la imaginación la que usábamos; la profesora, el doctor. Entonces yo quería que mi hijo también jugara de esa manera” (Entrevistada N° 8, 18).*

Todos los padres entrevistados se refirieron también a sus creencias e ideas relativas a la educación dentro de su núcleo familiar, ideas transmitidas a los hijos en forma de valores, consejos, conversaciones y ejemplos.

“Yo creo que lo que el taller hizo fue reafirmar las ideas que yo tenía sobre educación”
(Entrevistada N° 10, 20).

Como idea general los padres presentan la educación como una tarea a realizar con paciencia y con las ideas claras, que quedará como base firme para el futuro de los hijos; *“las ideas de educación, es la paciencia lo esencial, con hartó amor, con hartó sentimiento, con respecto a educar y mucha paciencia y con las reglas bien claras”* (Entrevistada N° 3, 28); *“yo creo que si uno les da una buena base a sus hijos, ellos difícilmente van a poder caer con gente que tenga otras costumbres, como el alcoholismo o la droga. Si usted enseña bien a un niño de chiquito es difícil cambiarlo después. Es importante la base y siempre estar reforzando”* (Entrevistada N° 9, 18).

Para tres de las entrevistadas, la tarea de la educación y educación es esencialmente de la madre, quien debe estar presente para aprovechar al máximo las diferentes etapas de la vida del hijo; *“si la decisión fue mía de tenerlos era para yo cuidarlos. Empecé a trabajar de nuevo cuando la niña entró al kinder, de ahí empecé a trabajar en el mismo colegio de ella. Yo estaba cerca de ellos”* (Entrevistada N° 15, 25); *“de hecho yo dejé de trabajar cuando ella fue a kinder al colegio porque encontraba que yo estaba muy poco tiempo con ella, así que dejé de trabajar y me he dedicado a estar con ella. Ha sido un tiempo muy bien aprovechado, siento que estoy viendo muchos frutos que a lo mejor no hubiera habido si yo no hubiera estado incondicional con ella”* (Entrevistada N° 9, 25); *“me quedé al lado de él y encontré que me había perdido sus primeras palabras, sus primeros pasos, todas esas cosas, así que fui quedándome al lado de él”* (Entrevistada N° 8, 5).

A continuación se presenta un listado de las ideas de educación que resultan unánimes en la opinión de los entrevistados:

1) Reglas, límites y horarios delimitados: Para educar es necesario establecer reglas claras, las cuales pueden ir cambiando de acuerdo con la etapa de vida de los niños.

“Yo creo que a los niños hay que llevarlos por una línea y, de acuerdo a la edad, ir dando las oportunidades y la soltura, no va conmigo eso de que los niños de ahora a los 12 años pueden salir solos y llegar de una fiesta a las 12 de la noche, eso no ha cambiado, yo creo que uno tiene que ir dando de a poquito la confianza” (Entrevistada N° 2, 17).

Ejemplos concretos:

“Él pensó que si se iba a estudiar afuera iba hacer lo que él quería, pero no, porque también tiene límites, tiene rayadita la cancha” (Entrevistada N° 16, 7) “la hora de estudio la tienen y todavía se respeta, luego pueden hacer otra cosa, el horario de estudio se cumple, desde siempre” (Entrevistada N° 16, 14).

“De ir a fiestas y de pololear, le dije las cosas bien claras que ahora puede salir con permiso y con horario, y si quiere quedarse a dormir es sólo si la mamá de la amiga donde va a dormir me lo dice. Pero siempre va a tener que ser así para tener permiso, y eso prefiero ponerle los límites ahora, de ante mano, para que lo tenga claro desde el principio. Sabiendo el lugar donde ella va, el teléfono, teniendo el control saber quien la va a venir a dejar o de ir a buscar” (Entrevistada N° 1, 10).

En general estas familias plantean tener las reglas claras y bien delimitadas; *“aquí las reglas del juego están bien claras, el rayadito de la cancha bien marcado, porque ellos saben que al salirse de esa cancha van a tener sanciones” (Entrevistada N° 3, 29).*

2) Castigos y sanciones: Se hace referencia a que los actos de los hijos pueden llevar sanciones si las reglas no son respetadas. Estas sanciones son firmes, conocidas y respetadas por todos los integrantes de la familia. Los castigos generalmente se refieren a quitar permisos para realizar actividades de diversión de los hijos, nunca castigos físicos.

“Converso mucho con ellos, no soy de pegar, puede que los rete, pero no castigo físico, pero castigos de no televisión ni salir a la calle con los amigos, me duele el alma, pero se cumple, mi marido de repente me dice de levantarlo, pero yo no lo levanto” (Entrevistada N° 2, 17).

“Cuando ella se pone muy ofuscada por algo el castigo es que no hay computador, le duele eso o no la dejo juntarse con los amigos en el pasaje, pero los castigos no son tan drásticos. La castigo poco porque no tenemos grandes roces” (Entrevistada N° 9, 32).

“Los castigos aquí son cosas que les gustan no ver TV o no estar en el computador” (Entrevistada N° 3, 29).

Ejemplo concreto:

“Porque el año pasado se iba a venir con el papá de un amigo que lo iba a ir a buscar (de la fiesta anual del colegio), pero el papá llamó al amigo y le dijo que no iría pero que él se viniera a la casa temprano. El júnior debió haberse venido con él, pero se quedó (...) así que lo castigué y este año no fue a la fiesta, al principio no me creían que el castigo era en serio, pero lo era” (Entrevistada N° 6, 40 - 41).

3) Responsabilidades de los hijos: Los hijos deben ser educados con responsabilidades, tanto relativas a sus estudios como responsabilidades en el hogar. Así como existen sanciones cuando las reglas no se cumplen, también existen premios cuando se cumplen las responsabilidades.

“Y todo lo que ellos quieran se lo tienen que ganar y se lo ganan siendo responsables en el colegio, rindiendo lo que tienen que rendir, eso se los exijo porque les digo que

este mundo está lleno de mediocres, otro más, 'no' digo yo que no, las cosas se hacen bien o no se hacen, que decidan que es lo que van a hacer y mejor que no lo hagan si lo van a hacer a medias, porque la mamá cuando cocina no cocina a medias" (Entrevistada N° 3, 30).

"La responsabilidad también, tienen que ser responsables, en el caso de los estudios tienen que ser responsables con las tareas, y de llegar bien al colegio, no llegar atrasados, y en el caso del trabajo de mi hijo que no llegue atrasado que cumpla con su trabajo" (Entrevistada N° 1, 26).

"Ellos son responsables, y yo creo que es porque uno desde chiquitos les empieza a dar el hábito de las responsabilidades" (Entrevistada N° 16, 14)... *"Para mi lo importante en la vida es que sean responsables en la vida"* (Entrevistada N° 16, 15).

Ejemplo de responsabilidades:

"Desde chicos tenían sus responsabilidades, como hacer cada uno su cama ... y desde siempre se turnaban para lavar los platos de la once, ahí se fueron de a poco organizándose, uno lava loza el otro seca. Siempre fui dándole responsabilidades a cada uno, por ejemplo, cuando lavaba, tender la ropa" (Entrevistada N° 16, 13).

"Ellos también tuvieron sus responsabilidades, por ejemplo, desde chiquititos las piezas son de ellos y ellos se preocupaban de las piezas, de mantenerlas, de las camas" (Entrevistada N° 6, 60).

4) Educar con el ejemplo: Todos estos padres y madres afirman que la mejor manera de enseñar es a través del ejemplo que ellos como padres les dan a sus hijos, que es la única manera de ser coherentes, si no las palabras no tienen valor.

“Con palabras uno puede decir muchas cosas pero si uno hace algo que nada que ver lo que se dice no sirve de nada” (Entrevistada N° 15, 19); “Se lo hemos dicho con el ejemplo, así se lo hemos inculcado” (Entrevistada N° 12, 14).

“El ejemplo tuyo y el amor, son los ejes principales de la formación de los hijos, siempre con afecto sin exigencias ni imponiendo las cosas, así se asume bien, sin conflicto” (Entrevistada N° 10, 13)... “El ejemplo es lo mejor, porque no puedo estar diciendo una cosa y haciendo otra” (Entrevistada N° 10, 15).

“Las cosas que enseñamos, que mostramos las vivimos nosotros porque si no cómo les enseñas tú a ellos” (Entrevistada N° 11, 21).

Ejemplos concretos:

“A mi me pasa con los garabatos, y lo veo, yo les enseño que no deben decir garabatos, pero yo los digo, entonces todos ellos dicen garabatos” (Entrevistada N° 11, 21).

“Desde el principio de nuestro matrimonio dejamos claro que lo importante es la honestidad, reconocer los errores y pedir disculpas. Entonces nuestro hijo ha ido viendo eso, y cuando él se equivoca, rabea, patatea, pero al rato vuelve reconoce que se equivocó y también pide disculpas” (Entrevistada N° 8, 15).

“Por ejemplo, esta relación que tengo con mi novio, siento que le estoy enseñando a pololear a mi hija. Porque ahora ve a su mamá con pareja y yo tengo que enseñarle a ella a pololear, yo soy respetuosa con ella; le aviso, le explico, la invito” (Entrevistada N° 10, 15).

5) Fomentar la comunicación con los hijos: De forma unánime, los padres entrevistados consideran que la mejor manera de educar, junto con el ejemplo dado, es a través de la conversación directa, en confianza, lo que permite que los niños se sientan apoyados, y a los padres conocer sus maneras de pensar, ayudando a evitar problemas y malos entendidos. La mayoría de estas familias dice hablar todo tipo de temas abiertamente, donde todas las dudas e inquietudes de los hijos encuentran respuestas.

“Yo sentí que algunos papás tenían problemas con sus hijos y yo me preguntaba que por qué, si al conversar con los hijos, la comunicación es primordial para educarlos” (Entrevistada N° 16, 1)... “Lo más importante para educar a los hijos es la comunicación y la confianza, es un conjunto para que funcione todo bien, como ha funcionado hasta ahora” (Entrevistada N° 16, 20).

“Es que nosotros nunca hemos tenido ningún tipo de tabú para conversar ningún tema, siempre hemos hablado con ellos todo tal como es” (Entrevistado N° 5, 51)... “Yo creo que lo que nosotros hemos logrado con los chiquillos es porque siempre hemos sido claros con ellos, y desde chicos. Decir las cosas como son, para donde van” (Entrevistado N° 5, 52).

“Yo creo que así hay que hacerlo siempre hablar las cosas claras sin mentiras, y eso es lo que tratamos de hacer con el Jorge con él” (Entrevistada N° 14, 5).

“Lo que sí tengo claro que fue importante es que desde siempre tuve mucha conversación con ella, muchos puntos de vista con respecto a la tele o todas las cosas cotidianas y sociales” (Entrevistada N° 12, 15)... “Yo creo que eso ha sido bueno para ver qué opinión tiene de las cosas, para ver también si yo he servido de ejemplo a sus ideas o si son ideas que traen concebidas de otro lado y para tratar de guiarlos y decir como son las cosas... esta estrategia me sirve mucho para conocerlos más, porque es muy estrecho conocerlos según lo que pasa en estas cuatro paredes” (Entrevistada N° 12, 16).

6) Estudio y aprendizaje: Para la mayoría de estas madres y padres el estudio y el aprendizaje es muy importante, donde toda posibilidad debe ser aprovechada y para lo cual todo sacrificio es válido.

“Ponerlos en un colegio de un nivel un poquito mejor que el de la población, por eso los puse en un colegio particular subvencionado, trate de sacarlos así de acá, que estudiaran, y se fue dando con las notas; el preu y que fue a la universidad (Programa PENTA), y con mucho sacrificio hemos pagado el preuniversitario” (Entrevistada N° 15, 21).

“Le gusta la música y hace tiempo me pidió una guitarra, y son caras, pero compramos la guitarra” (Entrevistada N° 16, 16).

“Internet, hemos pensado con mi marido de seguir haciendo el esfuerzo de pagarlo porque realmente ella siempre ha cumplido con el colegio, le va muy bien, siempre preocupada de las pruebas y los trabajos, entonces no queremos quitarle lo que más le interesa sobre todo porque también le ayuda para el colegio” (Entrevistada N° 1, 6).

“Si a ellos les gusta y van a aprender y les va a servir, ellos mandan, hacemos todo lo posible para que aprendan. Si hay que dejar cosas de lado para que aprendan, de lado se dejan” (Entrevistada N° 3, 33).

Y si los padres están dispuestos a realizar sacrificios por los estudios de sus hijos es porque ellos lo valoran altamente y así lo transmiten. Ven el estudio como un vehículo de promoción que permitirá a sus hijos salir del contexto social en el que se encuentran y les dará las herramientas necesarias para llegar a la universidad y cumplir sus objetivos laborales.

“Está en la búsqueda de lo que quiere; quiere ayudar a la gente más necesitada y yo le digo que eso lo puede lograr sólo con estudios” (Entrevistada N° 15, 6)... “Les digo a ellos que tienen que estudiar para salir de acá (del contexto en el que viven), yo con el papá ya les enseñamos, no podemos hacer nada, ellos pueden hacer con el estudio” (Entrevistada N° 15, 9).

“Tener buenos estudios para tener un buen futuro para sus hijos, eso es lo que le recalco a mi hijo, y a la hija también, le digo; hija tiene que hacer bien tus cosas de colegio, tratar que te vaya bien siempre, tratar de ir a la universidad, si puedes, esfuérzate y sal adelante, pero yo no le puedo asegurar que le voy a pagar los estudios” (Entrevistada N° 1, 23)... “Que ella tiene que tratar de sacar sus estudios, que tengan un buen futuro que tengan una buena casa cuando tengan que vivir separados de mí, que no tengan que vivir de allegados” (Entrevistada N° 1, 24).

“Yo a mis hijos desde el mayor hasta el chico, lo que les enseño es mi calidad de vida mía y de mi esposo. Que nosotros no tenemos estudios, que como nosotros no tuvimos estudios nos ha costado más salir adelante, y si ellos estudian les va a ser más fácil y desde chicos” (Entrevistada N° 4, 1 3) ... “Porque esos estudios no son para mí, si no para ustedes, van a querer tener auto, mejor casa que la mía, van a querer darle mejor vida a sus hijos’, por eso tienen que dejar lo que más puedan en los libros, lean libros y van a ser como que han recorrido el mundo” (Entrevistada N° 4, 15)... “Yo les digo no, a mis hijas; ‘no, sé tú la profesional y que te des el gusto de tener tú una trabajadora en la casa, te quiero ver bien vestida, no te quedes encerrada’, a nosotros nos ha costado mucho, mi marido primero trabajó en el campo, luego recogiendo la basura, limpiando vidrios, después por casualidad llegó a una empresa y llegó haciendo aseo, de ahí lo hicieron terminar los estudios, le dieron las facilidades de estudiar, sino siempre habría sido un limpia pisos” (Entrevistada N° 4, 16).

7) Sentimiento de ser diferentes: Teniendo en cuenta el contexto social en el que vive la mayoría de las familias entrevistadas, las creencias que estamos revisando las hacen ser diferentes a quienes les rodean, así lo expresa una madre de manera clara; *“somos como anormales dentro de la población; nos llevamos bien, cuidamos a nuestros hijos, los criamos con la disciplina de tener reglas, por ejemplo, los niños de la población estaban siempre hasta las 2 a.m. en la calle, los nuestros no, además son buenos para estudiar, nuestro hijo ya está en la universidad”* (Entrevistada N° 15, 7)...*“Somos diferentes a las familias del entorno porque somos unidos, hemos tratado de darles mucho amor a ellos, de darle una educación que para mí es lo más importante”* (Entrevistada N° 15, 22).

8) Ahorro: Una de las entrevistadas hace alusión a la importancia del ahorro como medio para lograr objetivos materiales, cosa que le ha inculcado a sus hijos dando los frutos esperados; *“así le enseñé al mayor, desde su primer sueldo; tú vive con la mitad, lo otro lo guardas, yo no quiero que me des plata ni nada, pero que salgas adelante, y el día que te vayas que te vayas con una casa, con algo básico, deposita para tener tu departamento, y cuando tenía algo ya quería comprarse un auto y le dije; hijo ‘no, después que ya puedas tener un departamento luchas por tu auto, ándate paso a paso”* (Entrevistada N° 4, 19).

9) Independencia, esfuerzo y confianza en sí mismo: Para estos padres es fundamental inculcar en sus hijos la independencia y el esfuerzo como medios para lograr los objetivos que se plantean, lo que les ayudará a generar confianza en sí mismos y en sus capacidades.

“Si le interesa algo que rebusque como hacerlo y lograr lo que quiere” (Entrevistada N° 7, 9).

“Que sus necesidades las trate de abastecer ella misma y de lo contrario, si no puede, nos pida ayuda a nosotros pero que trate ella misma, como juntar su material de estudio, o buscar información para una tarea” (Entrevistada N° 12, 13).

“Siempre les hemos enseñado ‘si ustedes tienen un problema, ustedes lo solucionan, si no pueden ahí hablen con nosotros’, pero primero que ellos traten solos con sus propias herramientas” (Entrevistada N° 3, 15).

“Primero que nada es la confianza, siempre les he enseñado que ellos pueden, que en la vida todo cuesta pero que tienen que hacer el esfuerzo y que si uno lo puso hasta el máximo se tiene que sentir bien, cuando uno se da cuenta que no le puso hasta el máximo y no logró lo que querían se van a sentir fracasados, porque nada es fácil, pero si tú lo aprendes desde chico cuando grande va a ser fácil, la tenacidad, la responsabilidad, el orden, el querer hacerlo, tener la voluntad, y el deseo de aprender” (Entrevistada N° 2, 25).

10) Valores tradicionales: Por último, varios de los entrevistados hicieron referencia a la importancia de educar a los hijos en los valores tradicionales.

“Los valores como la honestidad, la humildad, la amistad, ser honrado con el resto y consigo mismo, ser franco, ser directo, nada de esconderse las cosas, ni andar tapando las cosas. Todos estos valores los hemos enseñado con el ejemplo, pero nosotros somos así, predicando con el ejemplo” (Entrevistada N° 9, 16).

Humildad. Se refiere a ser humilde ante los demás, no hacer distinciones entre la gente ni por lo que saben ni por lo que tienen. Aprovechar sus capacidades para ayudar a quienes tienen mayores dificultades.

“He tratado de inculcarle que sea humilde, a veces no es humilde, no sé si le hemos alimentado mucho su ego, pero a veces tengo que bajarle un poquito los humos, por ejemplo, le digo a mi hija si ella no sabe o no puede, para eso estás tú, para ayudarle” (Entrevistada N° 12, 11).

Respeto. A todas las personas, independientemente de si compartimos cosas en común con ellos o si nos caen bien.

“Que tiene que respetar al resto de la gente aunque no sean iguales” (Entrevistada N° 11, 17).

“Lo más importante siempre ha sido enseñar el respeto por los demás, no importa si esa persona tiene más o menos que uno, pero hay que respetarla por lo que es” (Entrevistada N° 15, 18).

“También le hemos enseñado a como hacer para convivir con otras personas, porque es importante ser bien educado con la gente, aunque alguien te cae mal hay que ser bien educado, yo le he enseñado que aunque las personas le caigan mal igual les salude y se acerque y le de la mano, porque hay que ser diplomático, eso es importante para integrarse a la sociedad” (Entrevistada N° 14, 25).

Familia unida. Se refiere al hecho de compartir en familia, apoyarse y compartir los buenos y los malos momentos, la familia como un apoyo. Se recalca la vida familiar como algo importante que se debe cuidar.

“He notado que desde que tenemos Internet conversamos menos en familia, entonces yo hablé con ella para ponerle horario al uso de Internet que no eche a perder nuestra vida familiar” (Entrevistada N° 1, 7).

“Les hemos enseñado que pase lo que pase estamos unidos, eso se enseña con los ejemplos de los familiares, porque la familia de mi esposo o mis hermanos no se preocupan de nosotros o se acercan cuando necesitan algo, pero cuando yo tengo problemas nadie se acerca, pero si ellos tienen problemas nosotros estamos siempre allí” (Entrevistada N° 4, 20).

“Cuando le pasa algo a alguno de nosotros, todos estamos siempre preocupados, estamos ahí para ayudar al caído, en ese sentido somos uno, estamos al lado” (Entrevistada N° 3, 25).

Así como en estas familias se educa con límites, reglas y estructura, se les pide esfuerzo e independencia a los hijos, también se valoran y reconocen los derechos de éstos últimos de manera amplia. A continuación se exponen aquellos derechos que los entrevistados, en su mayoría, dijeron reconocer e inculcar durante la educación de sus hijos.

1) Derecho a equivocarse: Este derecho fue expuesto por todos los entrevistados. Se refiere a que ellos enseñan a sus hijos a reconocer sus errores y a disculparse por ellos. Los errores son aceptados como algo natural y como parte del proceso de crecimiento.

“Ellos saben que si pueden cometer un error, asuman su error, y delante de quien sea. Si tiene que pedir disculpas que lo hagan, porque los hace crecer como personas, al reconocer los errores uno crece, es duro pero crece” (Entrevistada N° 2, 23).

“Cuando ella comete errores, conversamos con ella y se lo hacemos saber, y lo mejor que tenemos es que nos disculpamos los unos con los otros. Si ella comete un error, después se da cuenta y pide disculpas” (Entrevistada N° 9, 28).

“Ser transparentes, si alguna cosa no te sale y se las tienes que decir se las dices nomás, aunque te duela el alma o te de vergüenza, pedir disculpas” (Entrevistada N° 3, 31).

Y tal como se expuso anteriormente, el reconocer los errores y pedir disculpas es practicado dentro de la familia, también por los padres.

“Siempre cuando hay crisis reaccionamos así, conversamos las cosas, podemos discutir y pedimos disculpas” (Entrevistada N° 8, 14).

“También inculcamos siempre que los papás también se equivocan, al júnior le digo que no siempre tenemos la razón, que nos podemos equivocar” (Entrevistado N° 5, 59).

2) Derecho a opinar, tener sus ideas propias y defenderlas: Para estas familias sus hijos tienen el derecho a opinar y se les otorga el espacio para expresar sus ideas respecto a los temas de familia y para tomar decisiones sobre su futuro.

“Ella opina porque nosotros siempre conversamos diferentes temas, en la noche, a la hora de once, siempre hablamos de temas de familia, y ella siempre opina, y es súper madura para opinar” (Entrevistada N° 16, 4)... “En casa las decisiones se comentan, se conversan, siempre en familia y todos tienen derecho a dar su opinión libremente” (Entrevistada N° 16, 12).

“Que no sean fáciles de manipular, que tengan sus cosas claras, sus opiniones, sus ideas” (Entrevistada N° 9, 16)... “Ella siempre tiene voz y voto en la casa, hay temas que ella opina y la respetamos, estemos o no de acuerdo con ella. Ella tiene voz y voto de hace unos 2 o 3 años, siempre ha opinado porque ella siempre ha sido importante, ahora ella da opiniones con argumento, por eso ahora vota” (Entrevistada N° 9, 26).

Ejemplos concretos:

“Ella no pudo terminar el PENTA porque entre pagar el preu y el PENTA tuvo que elegir, no podíamos los dos, dijimos que ella pudiera hacer el preu el próximo año y terminar el PENTA este, pero fue una decisión de ella hacer el preu este año” (Entrevistada N° 15, 24).

“Por ejemplo, él no quiso postular al Nacional (liceo secundario de alto rendimiento académico) y me dijo ‘mira mamá te voy a decir por qué no quiero, si yo quiero ser alguien, estudiar algo en mi vida, depende de mí. Si yo quiero, voy a buscar los medios, además el Nacional voy en la tarde no voy a poder ir al PENTA el viernes y en la semana voy a llegar a la casa a las 9 de la noche’, entonces me dio la tranquilidad que él sabe tomar sus decisiones y resolver sus problemas y de lo que yo sentía que él iba a ser pasado a llevar o a sufrir, ahora veo que no” (Entrevistada N° 2, 14).

En algunos casos esta forma de educar ha generado niños líderes tanto dentro como fuera del círculo familiar. Se les enseña que para defender sus derechos deben tener argumentos y hablar con base.

“Él habla con base, y es algo que se le inculcó, que cuando hablara, tuviera una base en qué apoyarse, porque sino no tiene sentido hablar sin fundamento” (Entrevistado N° 5, 15)... *“Y que ellos tienen la posibilidad de tener la razón, la posibilidad de opinar”* (Entrevistado N° 5, 59).

“Porque no es cosa de ir a reclamar sin saber qué decir (...) porque a mi no me gusta que ande reclamando si no tiene razón, para reclamar tiene que estar seguro de tener razón, y eso siempre se lo digo” (Entrevistado N° 13, 18).

Ejemplo concreto: Paro de los estudiantes secundarios, Chile - Abril 2006:

“Para el paro de los estudiantes ella agrupó a sus compañeros del colegio diciendo que cuando ellos fueran a la enseñanza media también les iba a afectar, por lo que debían apoyar a los estudiantes de media, así que todo el colegio se paró, se organizó todo, nosotros la apoyamos, todo el día estaba en eso, ella quería dormir allá, pero no la dejamos dormir, todo el día si quería estar” (Entrevistada N° 1, 8).

“En el paro de los pingüinos en el colegio de mi hijo solamente los de la mañana hicieron paro y él no estuvo de acuerdo con eso, porque ellos también eran parte del colegio... Estuvo en la toma, se quedó allá, anduvo pidiendo plata, firmas, salió en la tele, y terminaron ellos en la toma, porque muchos se le plegaron... y yo me siento orgullosa porque él está aprendiendo a defender sus derechos, como nosotros siempre les hemos enseñado a los dos” (Entrevistada N° 3, 13)... “ Y lo tienen metido, así como ellos respetan ellos tienen que ser respetados” (Entrevistada N° 3, 14).

6.2 Estrategias de educación de padres de niños con talento académico (anteriores a la realización del taller)⁴³

En esta categoría se han reunido aquellas acciones que los padres llevan a cabo con sus hijos y que conllevan un objetivo claro y definido dentro de las tareas de la educación. Éstas hacen referencia sólo a estrategias llevadas a cabo anteriormente a su participación en el taller, ya que las aprendidas durante él se analizaron con anterioridad en el apartado 5.5.4.2.

Las estrategias reconocidas por los padres se han agrupado en cuatro áreas: Guía y orientación a los hijos, con respecto a las amistades, con respecto al colegio y de estimulación cognitiva.

1) Guía y orientación: La gran mayoría de los entrevistados reconoce utilizar estrategias para estimular y apoyar a sus hijos en sus proyectos y actividades, a buscar información y resolver sus problemas, con el fin de ayudarlos a generar seguridad y confianza en sus propias capacidades.

“Para eso siempre hay que motivarlo si hacen algo; ‘te quedó lindo, el otro te va a quedar mejor’, por ejemplo, estimular, hacerlos comparar”⁴⁴ (Entrevistada N° 2, 26).

“Yo la he apoyado siempre 100% en todo,... para mi eso es súper importante que ella sienta que estoy con ella, y porque a mi me gusta compartir las cosas que tengan que

⁴³ Para esta finalidad, se define “estrategia” como una idea, expresada por los padres y madres entrevistados, que se ve traducida en una acción educativa concreta que conlleva un objetivo claro y definido.

⁴⁴ Tanto ésta, como las siguientes frases escritas en letra cursiva corresponden a las opiniones textuales entregadas por los participantes.

ver con mi hija. Entonces yo creo que para ella es importante saber que yo la apoyo en todo sentido” (Entrevistada N° 9, 3).

“Yo pienso que el hecho de no cerrarle puertas también ha sido importante, que la idea o la inquietud que él tenga sí la puede desarrollar, que puede llegar a aclararla, a conocerla, no quedarse, sino que todos los temas los puede descubrir. Siempre se le ha dicho que investigue, que descubra, que si en la casa no hay Internet en la escuela hay biblioteca” (Entrevistada N° 6, 53).

“Yo creo que la técnica que siempre ha resultado es que cuando a ti te plantean algún problema o algo que pasó, es llevar la solución. Esa es mi forma, con ellos se ha hecho algo parecido, siempre había un ‘qué crees tú’, que ellos te den una solución al problema y tú le refuerzas solamente. Siempre con la mentalidad de que ellos tenían que buscar la solución al problema, y si no la encontraban ahí recién era un problema y ahí recién lo consultaban, antes de eso no” (Entrevistado N° 5, 58).

“Lo otro es estar siempre presentes, al lado de ellos, que ellos sientan que uno está allí, que ellos pueden contar con nosotros, les da seguridad” (Entrevistada N° 3, 31).

2) Aconsejar: Se refiere al interés de los padres de estar presentes para aconsejar a sus hijos en las diferentes etapas que van atravesando durante su desarrollo.

“Quiero estar atenta en ese momento (al primer novio) para aconsejarle, aunque creo que ella sí me va a contar porque creo que le he dado toda la confianza para que me pueda contar” (Entrevistada N° 12, 7).

“Yo la conozco, yo sé cuando está triste, y ahí está uno para hablarle y consolarla en caso que lo necesita, porque ella tiene confianza y nos cuenta todo” (Entrevistada N° 9, 12).

Muchos de los comentarios relacionados con los consejos se refieren al tema de la sexualidad;

“Para cada cumpleaños hablamos, ‘cómo te has sentido, cómo ha cambiado tu cuerpo, qué esperas para este año’ (...) y lo conversamos, no lo escondo (el tema sexual), que a veces cuesta, pero por ejemplo, tenemos una película, que la hemos visto montones de veces (...) es para niños, y cada vez que la vemos la vamos conversando y me preguntan y ellos lo han entendido perfectamente” (Entrevistada N° 2, 21).

“Hemos tenido que hablar del tema sexual con él. Incluso tenemos un libro con el que le explicamos hace tiempo como nacen los niños, de dónde vienen las guaguas (bebés), y cómo las parejas se unen para tener hijos, también hemos hablado que eso es un acto de adultos y que hay que ser responsables” (Entrevistada N° 14, 12)...

“Cuando esté más grande vamos a tener que hablar de los anticonceptivos y esas cosas supongo porque lo veo muy interesado. Incluso en las películas que salen parejas teniendo sexo, nosotros lo dejamos verlas porque esa es la realidad y si se lo prohibimos sería como ponerle que si fuera malo, y no es malo es normal en las parejas” (Entrevistada N° 14, 14).

“El otro día estaba con la niña (la novia) y les dije que se cuidaran, los dos que había métodos y lugares en los que podían ir y acceder a las pastillas y otros tratamientos” (Entrevistada N° 6, 9).

3) Evitar las discusiones infructuosas: Y esperar la calma antes de retomar la discusión, para evitar herirse;

“Yo no me enfrasco en discusiones con ellos, llego hasta cierto límite, porque no quiero decir cosas que me voy a arrepentir toda la vida, que van a salir de la boca pa afuera, pero no del corazón, pero que duelen, y no quiero escuchar tampoco cosas que me pueden doler, herirse por herirse, mejor tranquilizo la cosa, me quedo callada, y después lo planteo al otro día” (Entrevistada N° 3, 17).

4) Acuerdo en la pareja: Algunos de los entrevistados explican que una estrategia, a tener en cuenta, para educar a los hijos, es tener un acuerdo de pareja respecto a todos los temas, lo cual se logra conversando entre los padres y respetando las decisiones de cada uno sin desautorizar al otro;

“Todo lo del curso (la escuela para padres) siempre lo hablamos con mi marido, aquí en la casa se conversa todo, todo el día estamos en contacto para ver como les fue a los niños (...) tenemos buena comunicación en ese sentido, en cuanto a la educación de los niños, el papá sabe siempre todo, a veces creo que es extrema preocupación” (Entrevistada N° 2, 12).

“De hecho después de las sesiones (del taller), yo llegaba a la casa y después de almorzar conversábamos del taller, con mi hija y mi marido. Mi hija estaba feliz que yo participara y que pudiera entender más del tema. Y a mi marido le sirvió igual porque yo le explicaba, a él también le sirvió y estaba interesado, siempre es muy interesado de estar con ella” (Entrevistada N° 9, 6).

“Y lo bueno de todo es que el papá no desautoriza, si él reta o castiga yo asumo y si yo castigo o reto él asume, no hay desautorización entre nosotros” (Entrevistada N° 3, 36).

5) Amistades: Para la mayoría de las familias, las amistades de los hijos son un grupo de referencia al cual ellos deben conocer, para saber con quienes se relacionan.

“Mientras uno tenga claro qué compañeros y amigos tiene, eso es importante el conocer los amigos de los hijos. Yo conozco a la mayoría de sus amigos, son niños responsables, que me tranquilizan de que no me preocupa que van a estar todos juntos, son niños responsables” (Entrevistada N° 9, 10).

“Ella trae a sus amigos y yo los atiendo, les hago cosas ricas, y converso con ellos y les saco fotos, y después los amigos le hablan que la mamá es buena onda, y eso le gusta” (Entrevistada N° 10, 17).

“Y nos gusta compartir con los niños, cuando llegan nos sentamos con ellos a tomar once o almorzar y conversar así uno también conoce lo que piensan lo que quieren, y así uno conoce el entorno, porque salen cosas del colegio, de sus papás, de sus mamás y uno se hace una idea de cada uno” (Entrevistada N° 3, 24).

También algunos organizan actividades para conocer las familias de los amigos;

“Yo empecé hacerme amiga de los papás del colegio para poder tener la instancia para mí con adultos, y a la vez los niños pasándolo bien, eso me resultó estupendo e hice muy buenas amistades” (Entrevistada N° 10, 12).

“Cada vez que se hacen amistades yo invito a sus familias a la casa, la mamá, el papá y los hijos, porque así uno conoce a la gente, sabes con quienes van a pasar el rato tus hijos, y por eso me quedo tranquila” (Entrevistada N° 3, 23).

Otra estrategia, cuando invitar a los amigos a casa no es posible, porque llevan muy poco tiempo conociéndose o por otras razones, es acompañar a los hijos o ir a dejarlos a los grupos de amigos.

“No conozco a sus amigos de la jota (juventudes comunistas), sólo por teléfono, pero le digo que me gustaría un día acompañarla para ver como es el ambiente, como es, o que los traiga un día a la casa” (Entrevistada N° 15, 11).

“Me decía que quería ir a una fiesta y yo le decía que no, porque no conocía a la familia, ella me decía ‘pero me puedes ir a dejar, quedarte un rato y ver’ (...) que esa era una buena opción, y después lo he hecho así” (Entrevistada N° 9, 29).

6) Tareas escolares: Coherente con la idea de fomentar la independencia, el hecho de ayudar a los hijos en sus tareas escolares se realiza sólo en caso de dificultad y no como una estrategia habitual;

“Mi hija me ha hecho siempre saber sólo cuando le cuesta más una tarea y yo la ayudo” (Entrevistada N° 12, 18).

“Ella hace sus tareas sola, pero hubo sus buenos años que yo la estuve apoyando porque me gustaba estar ahí y estar pendiente de lo que era el colegio. Yo la ayudaba a buscar información, pero nunca hacérselas, yo le revisaba los cuadernos, ahora no, si tiene dudas me pregunta o me pide ayuda, pero en general ya las hace sola” (Entrevistada N° 9, 24).

“Con las tareas, pero siempre estuvimos al lado de ellos para que sintieran seguridad si necesitaban ayuda” (Entrevistada N° 6, 57).

7) Conversar: Para la mayoría de los padres y madres, la conversación es una manera de compartir y de educar. Las conversaciones se realizan en momentos en que está toda la familia reunida, principalmente por la noche, a la hora de cenar y se comentan tanto temas cotidianos de cada uno, como otros;

“Conversamos de lo que pasa en el día, comentamos como nos va, y el domingo estamos los cuatro juntos” (Entrevistada N° 15, 15).

“Porque nosotros siempre conversamos diferentes temas, en la noche, a la hora de once, siempre hablamos de temas de familia” (Entrevistada N° 16, 4).

“Por lo general hablamos en la hora de las comidas, en la noche cuando estamos los tres, o los fines de semana. Conversamos de la semana, nos contamos la semana” (Entrevistada N° 9, 20).

“El domingo nos levantamos tarde, tomamos desayuno juntos en la cama grande y ahí conversamos algo, ellos se quedan viendo televisión... y después de almuerzo ellos salen a jugar paletas o a andar en bicicleta. Entonces el fin de semana ella aprovecha al papá, el domingo estamos solos por lo general no viene gente porque los demás saben que es nuestro día para estar juntos, y ese día lo respetan” (Entrevistada N° 9, 21).

Dicen hablar de temas importantes con sus hijos, incluyéndolos en las tomas de decisiones;

“En casa las decisiones se comentan, se conversan, siempre en familia y todos tienen derecho a dar su opinión libremente” (Entrevistada N° 16, 12).

“Además las cosas que hemos logrado con mi hija siempre las hemos hablado y trabajado en equipo, por ejemplo, el asunto de cambiarse de colegio, también significaba cambiarse de casa... entonces el trabajo de ella como alumna, y el mío con las platas, nos iba a permitir hacer un cambio en nuestra... y lo hicimos porque cada una hizo su parte” (Entrevistada N° 10, 19).

8) Actividades en familia: Una actividad realizada por la mayoría de las familias, dice relación con salidas en grupo, generalmente a lugares abiertos que les permita compartir con la naturaleza, desconectarse de la vida de la ciudad y relacionarse de otra manera;

“Tenemos paseos pequeño, tratamos de ir a lugares abiertos, al campo, y lo menos posible al mall o al gasto, a lugares naturales eso nos ayuda a compartir más, o a la cancha para andar en patines o bicicleta, eso es lo que quiero, compartir con ellos, que seamos una familia” (Entrevistada N° 12, 17).

“Al cine, al teatro a los museos, al parque, a la playa, al zoológico, yo soy callejera no me gusta estar en la casa, entonces toda la vida hemos salido mucho, al Cajón del Maipo, hacer pic nic. Mucha actividad al aire libre” (Entrevistada N° 10, 5).

“Salimos a veranear todos los veranos, eso es como lo nuestro; salir de acá, despejarnos, sin radio ni TV y vamos a acampar” (Entrevistada N° 15, 15).

También son frecuentes las visitas a amigos o familiares para compartir con otros grupos importantes;

“También nos gusta salir los fines de semana, no quedarse en la casa que es muy chica. Vamos al cerro, al parque y a la casa de la hermana de ella, con las primas” (Entrevistado N° 13, 22).

Varios de los entrevistados afirman interesar se en jugar y realizar actividades de esparcimiento en casa, con sus hijos, como manera de compartir lúdicamente con ellos y de demostrarles interés por lo que a ellos les interesa.

“Trato también de jugar mucho con ellos, a las cartas, también a las películas. Mi marido siempre juega con ellos y yo me acoplo a los juegos, ellos andan saltando, pero a mí me dicen juguemos a las cartas” (Entrevistada N° 2, 23).

“Jugamos al caballito de bronce, o con el papá, incluso han quebrado la cama con el papá muchas veces jugando” (Entrevistada N° 16, 18).

“A ella le gusta el fútbol así que a veces juego con ella fútbol. A mí me encanta así que jugamos las dos y con los niños del pasaje, me van a buscar para jugar con ellos, también jugamos paletas o a las naciones. A mí me gusta desde chiquititos jugaba con los niños en la calle” (Entrevistada N° 9, 22).

9) Demostraciones de afecto: Algunas de las madres hacen referencia también a que en sus familias tienen una relación de cariño físico como forma habitual de expresarse afecto;

“Somos más de piel nosotros de andar abrazando, besando, más que palabras somos afectivos de esa manera” (Entrevistada N° 15, 17); *“el papá la persigue y la agarra para darle besos”* (Entrevistada N° 16, 18).

10) Estimulación temprana: Otras actividades, como estrategias educativas comentadas por los entrevistados, se refieren a actividades impulsadas por los padres durante la temprana infancia de sus hijos, destinadas a estimular en ellos el desarrollo cognitivo y motor.

A lo largo de la “entrevista”, y al evocar la infancia de sus hijos, todos hacen alusión, de una u otra manera, a haber realizado con ellos actividades de estímulo, tanto cognitivo como motor, de forma cotidiana y la mayor parte de las veces, sin un objetivo de estímulo preciso. Estas actividades se refieren a juegos, cantos, salidas, lecturas, tareas de apresto, ver televisión de forma guiada, entre otras;

“Yo les hacía móviles para que tuvieran un desarrollo matemático. Yo aprendí que tenía que hacerle móviles con figuras geométricas, con colores fuertes en todas partes, les hacía monitos, cuando los bañaba les hacía masajes, cuando les daba pecho, les tocaba la mano, les hacía cariño, les daba besitos, siempre con estímulo. El papá también y yo creo que a ellos les sirvió mucho. Por ejemplo, si veíamos una flor yo les decía ‘mira la flor, vamos a verla, y el color’, aprendieron a súper temprana edad los colores, las letras, aprender a leer” (Entrevistada N° 3, 12).

El juego es una de las principales formas que los padres dicen haber compartido con sus hijos desde muy pequeños, dándose el tiempo para jugar. Los juegos fueron variando según la etapa de la vida del niño y sus intereses;

“Entonces yo le regalaba juegos didácticos, de encaje, por ejemplo, y los autitos que eran su fascinación y tenía de todos los tipos y armaba pistas con obstáculos con una taza o cualquier cosa” (Entrevistada N° 8, 18).

“Cuando era chica teníamos muchos juegos como legos, para armar y desarmar, puzzles, desde chica empezó con eso, yo jugaba con ella, me daba el tiempo siempre, lotería, hacer torres, naipes, bachillerato” (Entrevistada N° 9, 23).

Otras actividades de la vida diaria fue leerles a los niños y enseñarles a leer;

“Cuando era chico le enseñábamos a leer, porque antes de entrar a primero ya sabía leer, porque yo le había enseñado en la casa con el silabario, y con la prima que ella es más grande, ella escribía y jugaba a la profesora con él” (Entrevistada N° 14, 23).

“Cuando era chica jugábamos, tenía juegos didácticos, cantábamos, recortábamos, le enseñaba las vocales” (Entrevistada N° 7, 3).

“Yo les leía cuentos todas las noches, el papá era de sacarlos a los museos, o si veía un libro que les podía servir para motivarlos lo traía, yo se los leía” (Entrevistada N° 3, 9).

“Compramos una enciclopedia de cuentos y todas las noches les leía a los tres” (Entrevistada N° 6, 50).

Una de las madres relata su juego preferido cuando su hijo era pequeño, relaciona do con el canto y a la escucha y repetición de cuentos;

“Cuando era chiquito y le pasaba lápices para pintar y le contaba cuentos... y los grabábamos para cuando llegara el papá, él se lo contaba... También le enseñaba canciones, eso hacíamos desde muy chiquititos y eso a mi me fascinaba” (Entrevistada N° 8, 17), y a la manera que ella motivaba a su hijo a acercarse al conocimiento; *“cuando yo leía algo le comentaba; mira está pasando esto, descubrieron un nuevo planeta, y él me escuchaba, no había mucha conversación, pero me escuchaba. Ahora él hace lo mismo conmigo, entonces comentamos y hablamos”* (Entrevistada N° 8, 17).

Otra mamá pone énfasis en la guía activa de la televisión con su hija;

“Cuando veíamos monitos íbamos rescatando cosas, valores y actitudes ‘qué generoso, qué buen amigo’, lo pasábamos bien” (Entrevistada N° 10, 8).

Dos entrevistadas recuerdan que el estímulo comenzó desde el embarazo, en un caso de manera espontánea y en el otro de forma intencionada;

“En esa época a mi me gustaba tejer, coser o hacer cosas y siempre ponía música suavecita porque mi esposo trabajaba de noche y dormía de día, lo he escuchado mucho (estrategia de desarrollo de la inteligencia del niño) pero no sé si tendrá de verdad relación, pero yo lo hice inconscientemente” (Entrevistada N° 16, 17).

“Cuando yo estaba embarazada yo les leía, les hablaba, me tocaba la guata (barriga), el papá decía que si se movían estaban despiertos y si no estaban durmiendo y nunca nosotros les alteramos su sueño, cuando se movían los tocábamos, el papá les hablaba, les poníamos música, les leíamos mucho, yo les leía todos los días, hacía matemática, inglés mientras estaba embarazada” (Entrevistada N° 3, 12).

En general, suelen tener materiales didácticos y libros a disposición de los niños;

“Lo otro que yo creo que afecta bastante en la buena educación de los hijos es mantener libros en la casa” (Entrevistado N° 5, 54)... *“Y también han sido importantes los juegos didácticos, el Lucho los tomaba mucho en cuenta, él armaba y desarmaba, legos, camiones”* (Entrevistada N° 6, 55).

El hablarles correctamente a los niños es una estrategia destinada a generar un vocabulario rico y correcto;

“Nosotros no le hablamos en diminutivo a los niños, las cosas se dicen como son para que los niños aprendan con los nombres correctos y desde un principio los chicos empezaron a hablar bien” (Entrevistado N° 5, 51).

III. TERCERA PARTE. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Introducción

La tercera parte, y final de esta tesis, presenta las principales conclusiones a las que esta investigación llegó a partir de sus objetivos generales y de los objetivos del taller realizado.

También se presenta un apartado especial para discutir sobre las ideas de educación, y estrategias, que presentan los padres y madres participantes, y sobre las coincidencias encontradas con otras investigaciones.

Por último, y teniendo en cuenta todas las sugerencias recibidas, se presenta una nueva propuesta de escuela para padres y algunas otras líneas de trabajo en el área del talento académico.

CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES

7.1 A partir de los objetivos de la tesis

Como se planteó con anterioridad en mi país, Chile, el abordaje de la educación formal de los alumnos con talentos académicos aún no se ha sistematizado a nivel de los organismos estatales encargados, dejando en manos de cada establecimiento educativo la decisión sobre la mejor manera de educar a estos alumnos.

Ante esta evidente carencia, algunas instituciones han comenzado a proponer alternativas de abordaje para estos alumnos y sus familias, siendo la más grande y conocida, el Programa de Desarrollo de Talentos PENTA – UC, que funciona en la ciudad de Santiago.

Este programa fue el punto de contacto para el desarrollo de la presente investigación, que se realizó con algunos de los padres y madres de los niños que en él participaban, con quienes se llevaron a cabo los distintos estudios aquí presentados.

Dichos estudios se desarrollaron, como se había establecido en un comienzo, bajo un marco metodológico mixto, utilizando una combinación de técnicas, tanto cuantitativas como cualitativas. El investigador se involucró en cada etapa de la investigación, siendo parte de ella y promoviendo la actuación activa de los participantes, con el fin de potenciar el aprendizaje cooperativo entre todos los actores involucrados. De este modo, se cumplieron los objetivos propuestos para este trabajo investigativo.

Los objetivos de esta tesis pretenden paliar la carencia de estudios e investigaciones en el área del talento académico, específicamente de las familias de estos niños, sus necesidades, ideas y estrategias educativas. Así nació la escuela para padres “Niños

con Talento Académico: Padres y Madres Apoyando su Desarrollo” que fue llevada a cabo según los intereses de estos padres.

Los objetivos de esta investigación fueron planteados como una oportunidad para proveer herramientas teóricas y prácticas a padres y madres de niños y adolescentes con talento académico, las cuales les ayudaría a enfrentarse a la tarea educativa y a situaciones familiares conflictivas.

- Diseñar, aplicar y evaluar un programa escuela para padres de niños con talento académico, posible de ser replicado con posterioridad en otro grupo de padres de características similares.
- Orientar el rol de los padres de niños con talento académico, teniendo en cuenta sus características y su etapa del ciclo vital.
- Proponer y discutir estrategias de afrontamiento y abordaje a distintas situaciones y problemas comunes a las familias de niños con talento académico.
- Recoger y sistematizar las estrategias de abordaje ante situaciones difíciles a las que se enfrentan los padres de niños con talento.
- Proveer a madres y padres un espacio de intercambio con otros que comparten su experiencia de ser madre o padre de un niño talentoso.
- Evaluar el impacto del programa de formación, tanto a nivel del manejo de la información y el abordaje de situaciones específicas como también a nivel de

las creencias respecto de las influencias familiares sobre el proceso educativo y desarrollo de sus hijos.

- Realizar una comparación de la información manejada por padres que asistieron a las sesiones de capacitación, escuela para padres, con aquellos que no asistieron.
- Evaluar la instancia formativa (su estructura, contenido y atingencia) a través de diversas fuentes: Padres participantes (a corto y medio plazo), jueces expertos en temas de familia y alta dotación, y jueces externos.

A nivel de los objetivos iniciales, se puede apreciar que todos ellos fueron cumplidos.

El programa fue llevado a cabo de la manera previamente diseñada, así como también fue evaluado por todas las instancias inicialmente propuestas. Fue un espacio de intercambio para los participantes, que permitió una orientación y guía en el rol de cada uno de ellos, como madre o padre de un niño o adolescente talentoso, que fue evaluado como muy bueno y útil por los mismos participantes.

El desarrollo del taller a partir de los aportes de los participantes, permitió efectivamente proponer y discutir estrategias de afrontamiento y abordaje a distintas situaciones y problemas comunes a estas familias, que luego fueron incorporadas a su vida diaria, ayudándoles a enfrentar situaciones difíciles de la relación con sus hijos que antes no sabían cómo afrontar. También sirvió para que las madres y padres participantes sintieran mayor seguridad y confianza en sus propias herramientas, ideas y estrategias de crianza.

Mediante las experiencias comentadas y discutidas en taller, se logró recoger y sistematizar todas las estrategias de abordaje propuestas, que resultaron ser comunes

a muchos de ellos, las cuales podrán ser integradas en futuros talleres de padres y publicaciones, para ser un aporte a la educación de muchos otros padres y madres de niños talentosos.

Cabe destacar el gran interés y disposición demostrados por los participantes, tanto para aprender, como para aportar con sus opiniones y experiencias personales y familiares, colaborando ampliamente al desarrollo y enriquecimiento del taller. Fueron participantes activos y dispuestos, sin los cuales el buen desarrollo y término del taller no habría sido posible.

A partir de lo anterior, se aprecia la gran necesidad que los padres de niños talentosos tienen de ser escuchados y de compartir, pues ellos tienen mucho que decir y aportar, y así lo dejan ver.

Se demuestra que el grupo de padres de niños talentosos en Chile, es una población activa e interesada en conocer, aprender, compartir y colaborar con el desarrollo de investigaciones y programas destinados a favorecer el entendimiento del talento y el pleno desarrollo de sus hijos, por lo cual se piensa que es una población muy poco explotada y a la cual debería incluirse en mayor medida como agentes activos en temas de investigación del talento, como para la propuesta de ideas en la creación de posibles nuevos programas.

7.2 A partir de las ideas y estrategias de educación en las familias de niños con talento académico

Tal como se había propuesto, se logró conocer las principales ideas y estrategias de educación, por parte de los padres, que han estado presentes en la educación de niños que han desarrollado sus talentos académicos y que se han destacado por ello.

Cabe señalar que para efectos de este estudio se hizo una conceptualización de ideas y estrategias. Las primeras serían aquellas creencias, que tienen los padres, relativas a la educación de los hijos en cuanto a cuál es la mejor manera de educarlos en el hogar y también a ideas y valores que desean transmitirles para la vida, generalmente en forma de consejos, conversaciones y ejemplos.

Por otro lado, estrategias serían aquellas acciones que los padres llevan a cabo con sus hijos y que conllevan un objetivo claro y definido, dentro de las tareas de la educación. Normalmente una idea da paso a una estrategia.

Respecto a las ideas que sobre la educación presentan los padres de niños y adolescentes con talento académico, se concluye que la mayoría de participantes tenían ideas similares antes de comenzar el taller y fueron compartiendo otras que se generaron en el mismo, las cuales “crearon sentido” rápidamente en la audiencia.

En su mayoría, reconocen que las ideas de educación que hoy aportan a sus hijos, vienen dadas de sus experiencias como hijos, de cómo ellos vivieron la educación en el papel de hijos, lo que ahora pueden evaluar desde el papel de padres. Tienen una opinión de las estrategias utilizadas por sus padres, queriendo en la actualidad evitar algunas de ellas con sus propios hijos e imitar otras, según la valoración actual que hacen del efecto que en ellos mismos dicha idea o estrategia causó.

Se reconocen ideas compartidas respecto a la educación, ideas que quiere transmitir a sus hijos. Si bien éstas ya fueron presentadas en el capítulo N° 6, aquí se hace una sistematización de ellas:

- Educar con límites y reglas flexibles:
- Educar con responsabilidades.
- Educar con el ejemplo.
- Educar con palabras.
- Educar en valores
- Educar con derechos.

7.2.1 Educar con límites y reglas flexibles

La educación de los hijos debe darse en un ambiente expresivo y libre de represión, en el que los hijos van adquiriendo la libertad para ir tomando sus propias decisiones, bajo una pauta reglada, pero flexible.

Para ello es necesario un acuerdo, por parte de ambos padres y/o adultos significativos para el niño, quienes deben establecer reglas claras, que pueden ir siendo negociadas con los hijos y cambiadas, de acuerdo con la etapa de vida de los niños.

Cuando las reglas son incumplidas por los hijos, los actos de los mismos deben ser sancionados, dejando en claro que se castiga el acto realizado y no a la persona. Debe presentarse el castigo como una posibilidad de aprendizaje para el niño, es decir, un castigo con sentido.

Generalmente, los castigos utilizados son eliminar o limitar permisos para actividades de diversión de los hijos, por ejemplo, no ver televisión, o no salir a jugar con los amigos y nunca se utilizan castigos físicos, ya que éstos no conllevan aprendizajes.

7.2.2 Educar con responsabilidades

El grupo de padres consultados coincide en que los hijos deben adquirir responsabilidades en cada etapa de la educación. Las responsabilidades relacionadas con las tareas del hogar deben ser adecuadas a su edad, herramientas y habilidades.

En estas familias se valora ampliamente el estudio, por lo cual se les hace saber a los niños que estudiar es su primera (y en algunos casos única) responsabilidad, de la cual se esperan resultados satisfactorios.

Las cosas materiales suelen darse como premio a las responsabilidades cumplidas o al buen rendimiento escolar. Se valora el hecho de “ganarse lo que quieren tener”. De este modo, se inculca la importancia de desarrollar la independencia, el esfuerzo,

como medios para lograr los objetivos que sus hijos se planteen, lo que por otro lado les ayudará a generar confianza en sí mismos y en sus capacidades.

Otra de las responsabilidades, que algunos padres han querido fomentar en sus hijos mayores, es el ahorro. Se debe recordar que estas familias corresponden a un nivel socioeconómico medio o medio-bajo chileno, en donde existen carencias económicas importantes.

Para ellos, el ahorro debe ser aprendido como un medio para obtener frutos materiales, de manera que los hijos no pasen por las mismas carencias materiales que tuvieron que pasar sus padres.

7.2.3 Educar con el ejemplo

Para estos padres, una de las premisas de la educación de sus hijos es “educar con el ejemplo” como la mejor manera de enseñar. A través del ejemplo que ellos, como padres, dan a sus hijos pueden modelar lo que quieren que sus hijos aprendan, con coherencia y razón. Se enseña lo que se vive.

Para ellos el ejemplo tiene mayor valor y es más duradero que las palabras. De sus experiencias propias han aprendido que las ideas transmitidas a partir del ejemplo, modelando activamente, no se olvidan con el tiempo.

Inculcar con el ejemplo no sólo evita los conflictos e imponer las ideas, sino que ayuda a que éstas se asuman de forma natural y espontánea para todos. Han comprobado que cuando las cosas se dicen pero no se practican, no son duraderas y no promueven aprendizajes reales y significativos.

7.2.4 Educar con palabras

Todos los padres entrevistados concuerdan en que la mejor manera de educar, además del uso coherente del ejemplo, es a partir de la conversación directa con los hijos.

Concuerdan en que se debe generar un clima de confianza, lo que ayuda a que los niños se sientan apoyados y a que los padres les conozcan mejor. La conversación directa y en confianza padre - hijo ayuda a evitar problemas y malos entendidos en la familia.

Estas familias reconocen hablar de todos los temas en conjunto, promoviendo un ambiente en el que las dudas e inquietudes de los hijos encuentren respuestas, tanto de temas sociales y familiares, como personales.

7.2.5 Educar en valores

Los valores tradicionales fueron también nombrados, dentro de sus ideas para educar. Se hace especial hincapié en la importancia de saber transmitir a los hijos, la humildad, el respeto y la unión familiar.

Se transmite la idea de ser humilde frente a los demás, es decir, no hacer distinciones entre la gente, ni por lo que saben, ni por sus notas, ni por su aspecto, ni por lo que tienen. Estos padres hacen ver a sus hijos talentosos la posibilidad que ellos tienen de ayudar a los demás, sobre todo a quienes presentan mayores dificultades, aprovechando sus capacidades.

Otro valor altamente valorado es el respeto. Estos padres enseñan a sus hijos el respeto a todas las personas, independientemente de sus características y del tipo de relación que se mantenga con ellos.

La unión familiar es otro valor respetado por todos. Postulan que la familia debe apoyarse en todo momento. Cada miembro debe servir de apoyo para los demás.

Cabe destacar que, algunas familias dicen sentirse diferentes a las otras de su contexto. Se autocalifican como familias unidas, preocupadas por sus miembros y apoyadoras, lo que no suele ser común en los lugares en que se encuentran insertas.

7.2.6 Educar con derechos

Se valora ampliamente el derecho que los hijos tienen a tener derechos, como por ejemplo, la posibilidad de equivocarse sin ser castigados. Se les enseña a pedir disculpas, se les inculca tener sus propias ideas y defenderlas, y se les enseña a hablar siempre con fundamentos.

El derecho a equivocarse se aprecia en que estas familias enseñan a sus hijos a reconocer sus errores con humildad y a disculparse si hay daños a otros. Para ellos, los errores y pedir disculpas, es visto como algo natural y como parte del proceso de crecimiento de los niños, situación que les enriquece y hace madurar.

Destacan también el derecho de sus hijos a opinar, a tener ideas propias y se les incentiva a defenderlas. En el ambiente familiar se les otorga espacio para expresar sus ideas, tanto respecto a los temas familiares como a temas personales y de decidir sobre su futuro.

Se les enseña que para defender sus ideas, de manera coherente y razonada, deben tener argumentos y ser capaces de hablar con base.

7.2.7 Educación familiar y educación escolar

Para la mayoría de estos padres, el estudio y el aprendizaje escolar son muy importantes, por lo cual incentivan a sus hijos a ser exitosos en esta área.

Ven el aprendizaje académico como un vehículo de promoción social, que permitirá a sus hijos salir del contexto en el que se encuentran y les dará las herramientas necesarias para llegar a la universidad y cumplir sus objetivos laborales.

A pesar de sus deficiencias económicas, muchos padres optan por poner a sus hijos en escuelas pagadas, en búsqueda de una mejor educación y/o financian talleres extra programáticos de interés para los niños.

7.2.8 Estrategias de educación familiar

Las estrategias educativas, que esta investigación reconoció, ya fueron ampliamente comentadas en el capítulo N° 6. Sin embargo, aquí se presenta un breve resumen a modo de sistematización:

-
- Guía, orientación y estrategias de educación familiar: Estrategias para el apoyo y el estímulo de sus hijos, ya sea en proyectos e intereses personales, como en la resolución de problemas. Están basadas en la generación de confianza y seguridad en sus propias capacidades. El apoyo se presta directamente en forma verbal, con palabras de confianza y ánimo, como con consejos e ideas en situaciones específicas. La confianza se establece a través de la conversación directa, la realización de actividades conjuntas y de la expresión abierta del cariño.
 - Estrategias con respecto a las amistades: Las amistades de los hijos son reconocidas como un grupo de referencia importante. Se preocupan por conocer a los amigos y sus familias.
 - Estrategias de estimulación cognitiva: Llevadas a cabo desde la temprana infancia de sus hijos, incluso desde el embarazo. Se trata de actividades cotidianas y, muchas veces espontáneas, destinadas a estimular el desarrollo cognitivo y motor de sus hijos. Se refieren a juegos, cantos, conversaciones, salidas, lecturas, tareas de apresto, ver televisión de forma guiada, entre otras.
 - Estrategias para evitar conflictos: Tranquilizarse antes de proseguir una discusión para evitar herirse unos a otros, negociar con los hijos los distintos puntos de vista de una situación y adoptar las conversaciones en familia de manera cotidiana.

Cabe destacar que todas estas estrategias nacieron de las ideas de educación que presentan estos padres. Estrategias como consecuencia de las ideas.

Como se ha podido apreciar la información obtenida, a lo largo de esta investigación, referida tanto a necesidades de información, formación, ideas y estrategias de educación de los padres de niños talentosos como a las características de los niños y de sus familias, se corresponde ampliamente con otras realidades descritas por investigaciones anteriores, de autores de diversos países.

Esto indica que las características individuales y familiares de los niños y jóvenes talentosos son comunes independiente de la cultura, el contexto y el nivel socioeconómico y cultural en que se desarrollen.

Esta realidad puede ser provechosa para Chile, un país donde el estudio y la discusión de los temas relacionados con el talento académico comienzan a cobrar relevancia, en dos sentidos. Por un lado, aprender e imitar las experiencias de trabajo con padres originadas en otros países para replicarlas con similares probabilidades de éxito que en sus países de origen. Y por otro lado, aprovechar el interés demostrado por las familias talentosas para generar nuevos espacios de discusión y propuestas de temas relevantes en el área.

Teniendo en cuenta el alto grado de interés demostrado por los padres talentosos, por colaborar al desarrollo de programas e investigaciones, característica que creo ha sido infravalorada hasta el momento y que podría aprovecharse para otorgarles a los padres un papel de relevancia en el desarrollo de temas que aún no han sido ampliamente abordados. Creo que el papel de los padres puede ser fundamental en dicho desarrollo.

A partir del potencial demostrado por estas familias, se debieran generar más espacios de discusión para madres y padres de niños talentosos, en cuanto a temas que no han sido suficientemente desarrollados en Chile, por ejemplo, la identificación temprana del talento y el diseño curricular a nivel de la educación formal. Sería interesante la creación de una comisión de padres que genere una propuesta de estrategias para abordar estos temas, sería una posibilidad a estudiar y llevar a cabo por las instituciones que están trabajando actualmente con niños talentosos y sus familias.

A continuación se plantean algunas propuestas relacionadas con un nuevo diseño para el taller de padres, y más adelante, otras propuestas de líneas de acción importantes respecto a la detección temprana y el diseño curricular escolar de los niños y jóvenes talentosos.

CAPÍTULO 8. PROPUESTA Y REDISEÑO DE UNA ESCUELA PARA PADRES DE NIÑOS CON TALENTO ACADÉMICO

8.1 Justificación

A partir de la exitosa experiencia formativa llevada a cabo durante 19 horas divididas en seis sesiones, para y con padres de niños con talento académico participantes en el programa PENTA – UC, se concluye que la escuela de padres *“Niños con Talento Académico: Padres y Madres Apoyando su Desarrollo”* es un taller apto para ser replicado con otros grupos de padres de características similares.

Éste se postula como un taller formativo inicial enfocado a padres y madres cuyos hijos, recientemente identificados como talentosos, se incorporan en el mundo de la alta habilidad. Es decir, se trata de un taller de nivel básico de información, el cual puede ser reforzado por temas específicos que, de cada grupo de participantes, se obtengan.

Esta instancia es muy importante para la etapa en que se encuentra el desarrollo del tema del talento en Chile, ya que poco a poco comienzan a implementarse diversos programas de desarrollo de talento en niños, tanto en Santiago como en regiones, los cuales necesitarán promover una línea de trabajo con los padres y familias de sus beneficiarios. Por esto se plantea esta escuela de padres modelo como una propuesta de formación e información sobre el talento, que puede ser utilizada por todos aquellos programas e instancias formativas que lo requieran.

A continuación se presenta una nueva propuesta de taller, que contempla las modificaciones sugeridas por los jueces evaluadores, durante las distintas evaluaciones generadas y sobre todo, contempla el punto de vista y propuestas de los padres participantes del taller, quienes a través de su experiencia como padres de

niños talentosos y como participantes de este taller, son quienes mejor pueden evaluarlo y colaborar en el rediseño del mismo.

Si bien la estructura del taller sigue siendo básicamente la misma, se han incorporado algunos cambios relativos a la disminución del número de participantes, a la división de los grupos según sean padres de niños o adolescentes, al aumento del número de sesiones, y al aumento y diferenciación de temas a tratar según cada grupo de padres.

8.2 Objetivos

Tal como en la experiencia inicial, esta nueva versión del taller tiene como objetivo general brindar a madres y padres de niños con talento académico un espacio para aprender y compartir información básica en temas de alta habilidad.

Los objetivos específicos en esta escuela para padres, que no han sido modificados, serían los siguientes:

- Brindar un espacio cálido y de confianza, a los participantes, para aprender a través del compartir su experiencia de ser madre o padre de un niño talentoso.
- Orientar el rol de las madres y padres de niños con talento, teniendo en cuenta sus características y su etapa del ciclo vital.
- Entregar, compartir y discutir información básica relativa al talento académico y sobre las familias de los niños que lo poseen, con el fin de insertar paulatinamente a los participantes en estas temáticas.

-
- Proponer, en conjunto con el grupo de padres, las mejores estrategias de afrontamiento y abordaje en distintas situaciones y problemas comunes a las familias de niños con alta capacidad intelectual.
 - Recoger, sistematizar y compartir las estrategias propuestas, por el grupo de participantes, ante situaciones difíciles a las que se enfrentan los padres de niños de alta habilidad intelectual.

8.3 Participantes

Dado que se trata de un taller dirigido a madres y padres motivados en compartir sus experiencias con otros y aprender de las experiencias de los demás, la participación de cada uno debe ser voluntaria.

Cada grupo debería estar conformado por un máximo de 20 participantes. Se ha disminuido el número original, para que se puedan formar grupos de trabajo más pequeños, de 4 ó 5 personas, y favorecer la metodología participativa del taller. También aumenta las posibilidades de cada uno de los participantes de contar con el espacio necesario para compartir sus experiencias con el grupo extendido.

8.4 Metodología

La primera parte del taller debe estar diseñada para de cuatro sesiones de tres horas de duración cada una. Sesiones en que se tratarán temas generales y comunes a niños y adolescentes lentos y en las que se detectarán temas específicos de interés para padres según las distintas etapas del desarrollo que sus hijos viven ;

dividiendo padres de niños, de entre 10 y 13 años; de padres de adolescentes, entre 14 y 17 años.

Para una segunda parte se propone dividir ambos grupos y trabajar con cada uno de ellos los temas específicos de su interés, en cuatro sesiones adicionales. Para el diseño específico de cada una de estas cuatro sesiones se sugiere contar con la participación de al menos un padre o madre de cada grupo de edad, para conocer su grado de acuerdo, interés y valoración de los temas a tratar y las actividades, de acuerdo a su experiencia como madre o padre de un niño o adolescente talentoso.

8.5 Temas sugeridos

Para la primera parte del taller se proponen los siguientes temas generales a tratar:

- Definiciones básicas: Inteligencia, dotación, talento, entre otras.
- Características de los niños talentosos.
- Características de los adolescentes talentosos.
- Vulnerabilidades de los niños talentosos.
- Vulnerabilidades de los adolescentes talentosos.

-
- Características y dificultades de las familias de los niños talentosos.

Para la segunda parte del taller, los temas propuestos son los siguientes, aunque se deja abierta la posibilidad de modificarlos o de agregar otros, según los intereses específicos de cada grupo. Para esto, la participación activa de los padres y madres es imprescindible durante la primera parte del taller y la colaboración de un grupo de ellos para el diseño específico de los temas de la segunda parte:

- Vida social de los niños talentosos.
- Relación con la escuela y compañeros.
- Relación con los hermanos.
- Asincronía en el desarrollo.
- Estrés por sobre exigencia y expectativas irreales.
- Disyuntiva talento – feminidad.
- Elección vocacional.
- Límites adecuados y permisos.

- Consumo de drogas y malas compañías.
- Relaciones de pareja, vida sexual y embarazo adolescente.

8.6 Cronograma

Tabla Nº 13: Cronograma para la propuesta de taller.

Sesión	Temas	Semana	Duración
1	Presentación, definiciones y expectativas	1	3 horas
2	Talento y ciclo vital	2	3 horas
3	Talento y vulnerabilidades	3	3 horas
4	Talento y entorno: El papel de la familia Dificultades familiares y talento	4 3	horas
5 Niños	El niño talentoso y los amigos	7	3 horas
5 Ados	Adolescencia; límites, permisos y amistades	7	3 horas
6 Niños	El niño talentoso y la escuela	8	3 horas
6 Ados	Adolescencia; consumo de drogas y vida en pareja	8 3	horas

Sesión	Temas	Semana	Duración
7 Niños	El niño talentoso frente a sus hermanos	9	3 horas
7 Ados	Adolescente talentoso y sus conflictos I	9	3 horas
8 Niños	El niño talentoso; asincronía y estrés	10	3 horas
8 Ados	Adolescente talentoso y sus conflictos II	10	3 horas

8.7 Evaluación del taller

Como todo programa, éste debe ser evaluado para conocer si ha cumplido con sus objetivos y con las expectativas de los participantes, planteadas en la primera sesión.

Tal como el programa inicial, éste optará por una evaluación basada en la experiencia de los participantes en el mismo, a partir de una recogida de datos sistemática con un cuestionario evaluativo sesión a sesión. Y una evaluación final a través de grupos focales que hagan posible un análisis interpretativo de la experiencia de los participantes, como evaluación final del taller.

Se propone realizar ambas evaluaciones con el mismo cuestionario que para el taller inicial⁴⁵ y con la misma pauta de grupo focal⁴⁶.

Con los resultados de la evaluación se podrá mejorar el taller para las futuras aplicaciones del mismo.

⁴⁵ Anexo N° 3. Cuestionario de evaluación continua.

⁴⁶ Anexo N° 4. Pauta para la realización del grupo focal.

El objetivo principal de la evaluación sesión a sesión será evaluar cada sesión del taller, durante la realización del mismo, conociendo las opiniones de los participantes sobre la sesión llevada a cabo, con el fin de ir obteniendo sugerencias que pudieran incorporarse para las sesiones siguientes.

El cuestionario a utilizar evalúa aspectos formales del taller, como la duración de la sesión, la novedad de los contenidos, la utilidad de las actividades, la actuación del guía y el cumplimiento de los objetivos de la sesión. Y también solicita la opinión del participante respecto a los puntos fuertes de la sesión, puntos a mejorar y sugerencias.

Con respecto a la evaluación final, se sugiere la técnica de grupo focal, ya que a través de ella se puede obtener rica información de lo que fue su experiencia general en el taller y sugerencias que no hubiesen podido expresar anteriormente.

Como objetivos de esta evaluación se proponen:

- El grupo focal como un espacio de evaluación abierto a todas las opiniones de los participantes, relativa al taller, que no fue expresada con anterioridad.
- Conocer la valoración final que los participantes hacen del taller.
- Evaluar el cumplimiento de sus expectativas, atingencia de los temas trabajados a sus necesidades, aprendizajes y adquisición de herramientas a partir de su participación en el taller.

CAPÍTULO 9. PROPUESTAS DE OTRAS LÍNEAS DE ACCIÓN EN CHILE

A partir de los resultados y conclusiones de este trabajo de tesis, quiero proponer el abordaje de dos líneas de acción en Chile, que no han sido adecuadamente trabajadas y con cuyo desarrollo el estudio y el abordaje relativo a los niños talentosos y sus familias, se vería altamente favorecido. Éstas son la incorporación de las familias al estudio del talento y el desarrollo de un sistema de detección temprana del talento.

9.1 Incorporación de las familias en comisiones de trabajo para el desarrollo del estudio y el abordaje del talento

Como ya se ha enfatizado, el PENTA – UC es un programa pionero en Chile que aporta una solución a la educación formal de los niños y adolescentes con talento académico de una parte de la población del país, paliando en parte, la falta de políticas nacionales al respecto, y que funciona como un programa extracurricular local.

Sin embargo, este programa no alcanza a responder a las necesidades e intereses de todos los escolares talentosos de Chile, ya que si se considera que aproximadamente el 10% de cualquier población que se tome como referencia sería académicamente talentosa (Sánchez y Flores, 2006), entonces en el país habría cientos de niños con talento ingresando en el sistema educativo formal cada año.

Afortunadamente en el año 2008, siguiendo el ejemplo del PENTA – UC, existen otras universidades del país que han ido creando sus propios programas de desarrollo de talentos y centros educativos que están empezando a interesarse en el tema, lo que abre nuevas oportunidades para estos alumnos (Sánchez y Flores, 2006).

Actualmente se necesitan más profesionales formados en el tema del talento académico en Chile, principalmente profesores, psicopedagogos, orientadores y psicólogos, que se inserten a nivel de escuelas y a nivel nacional para ir generando la

necesidad de crear programas de educación diferenciados para estos alumnos y políticas educativas que promuevan las oportunidades necesarias para ellos.

Si bien está claro que se necesitan profesionales para promover y exigir el desarrollo de programas y políticas a nivel nacional, o local, en cada centro educativo por ejemplo, se cree que se necesita también madres y padres de niños y niñas talentosos/as que estén informados, formados y con herramientas, capaces de discutir y proponer ideas para el desarrollo del estudio y del abordaje del talento académico.

No se debe olvidar que las familias de los talentosos han demostrado ser agentes interesados y activos, cuyas ideas y acciones pueden llegar a ser muy importantes y valiosas para hacer realidad un futuro abordaje de las necesidades educativas especiales de los talentosos.

Por esto se plantea aquí la importancia de la formación de estos padres en temas relativos al talento académico, requisito necesario para convertirse en agentes activos de este proceso.

La tarea de formación y motivación a las familias debería ser fundamental en los objetivos y programaciones de cada uno de los nuevos programas de apoyo y desarrollo de talento, que están surgiendo, y de todos los profesionales interesados en el tema.

Los profesionales deberían trabajar en provocar en los padres de estos niños un interés para colaborar con sus ideas y experiencias, tanto en la creación de nuevos programas formativos de padres como en la exigencia y propuestas de políticas educativas adecuadas para el abordaje y la educación del talento académico a nivel local y nacional.

Por lo tanto, se cree que todo programa de educación de talentos, grande o pequeño, nacional o local, debería desarrollar un línea de trabajo con las madres y padres de estos niños, tanto a nivel informativo como formativo, en el que se tomen en cuenta sus miedos, preocupaciones, experiencias e ideas y en la que se incentive la

sistematización de las mismas para su conversión a propuestas reales, con miras a ser llevadas a cabo en el mismo centro del que provienen.

9.2 Desarrollo de un sistema de detección temprana del talento académico

Se ha visto que el talento académico se puede desplazar en un continuo, con dos extremos; uno extremo lo conforman las señales de una alta habilidad y, el otro, un desempeño excepcional manifestado en habilidades concretas. Es decir, hay que distinguir entre el concepto de “potencial” y de “desempeño manifiesto”, dando cuenta de una relación donde las señales tempranas de habilidad pueden llegar a convertirse en acciones destacadas o perderse en el camino (Sánchez y Flores, 2006).

Por esta razón es tan importante detectar el talento tempranamente y desplegar estrategias y oportunidades para que el niño talentoso pueda hacer transitar su don en ese continuo y logre la actualización de su talento. En este sentido, la habilidad por sí misma a una edad temprana es una señal, pero está lejos de asegurar o garantizar un éxito futuro.

Ya que el talento académico es posible detectarlo a edades tempranas, debe nutrirse y estimularse para que se desarrolle; “los genes necesitan oportunidades” (Sánchez y Flores, 2006).

La no intervención en el desarrollo del talento, por una no detección o por falta de oportunidades, trae consecuencias tanto a nivel individual como social, siendo la primera, y la más evidente, una pérdida del talento del niño.

La falta de intervención actúa a nivel individual al menos en dos formas. Por un lado, la no actualización del talento del niño, ya que para su desarrollo requiere de experiencias y oportunidades que, para la mayoría, no se encuentran espontáneamente en el medio en el que se desenvuelven. Y por otro lado, la condición de ser diferente, sin un entendimiento de sus características diferenciales vuelve al niño más vulnerable frente a experiencias de rechazo y discriminación del medio,

actuando negativamente en su autoestima e integración social (Bralic y Romagnoli, 2000).

Por otro lado, la consecuencia social de la no intervención tiene que ver con la pérdida masiva del talento académico ya que probable mente no se trate de unos o dos casos aislados, sino que se pierdan más talentos en aquella porción de la población que tiene menos oportunidades espontáneas de nutrirlos y cultivarlos por razones económicas (y que desafortunadamente representa una proporción considerable de la población chilena), ya que en los medios desfavorecidos hay menos posibilidades de traspasar las experiencias culturales y de aprendizajes comunes para toda la población (Op. Cit).

A nivel de la sala de clases, la no detección también es conflictiva, ya que lleva a la mayoría de los profesores a conceptualizar como un problema a aquellos alumnos para quienes ni siquiera disponen de las categorías conceptuales para su comprensión, catalogándolos de malos alumnos y desaprovechando todo el potencial que representan para sí mismos y para la clase (Bralic y Romagnoli, 2000).

Otra razón por la cual se cree que el talento debiera detectarse precozmente en Chile, es porque al detectar niños talentosos, se detectan también familias talentosas, que mientras más tempranamente se informen más temprano podrán actuar y apoyar el desarrollo de las habilidades de sus hijos y antes estarán capacitados para intervenir en el diseño de nuevas estrategias y propuestas de acción en la educación del talento.

Sin embargo, a pesar de la importancia que por todas estas razones se puede afirmar que tiene la detección temprana, es necesario desarrollar un sistema escolar o extra escolar capaz de asumir las necesidades del niño talentoso. La identificación sólo cobra sentido en la medida en que pueda brindársele al talentoso el acceso a servicios o programas adecuados a sus necesidades, de otra manera un mero etiquetamiento sin abordaje, no aporta beneficio alguno, incluso puede volverse dañino.

En síntesis, en Chile se hace patente la necesidad de desarrollar una línea de trabajo en el área de la detección temprana del talento académico que, por un lado, debiera ser equitativa y, por otro, vaya concatenado al acceso a un programa de actualización del talento.



IV CUARTA PARTE. BIBLIOGRAFÍA

Alsop, G. (1997). Coping or counseling: Families of intellectually gifted students. *Roeper Review*, 20, 28-33.

Arancibia, V., Herrera, P., y Strasser, K. (1997). *Manual de psicología educacional*. Santiago, Chile: Universidad Católica.

Ary, D., Jacobs, L.Ch y Razavich, A. (1982). *Introducción a la investigación pedagógica*. México, D.F.: Interamericana

Ballering, L., y Koch, A. (1983). *Family relations when a children is gifted*. Manuscript part of a master's thesis research.

Balluerka, N. y Vergara, A. (2002). *Diseños de investigación experimental en psicología*. Madrid: Prentice Hall.

Belart, A. y Ferrer, M. (1998). *El ciclo de la familia. Una visión sistémica de la familia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Beltrán, J. y Pérez, L. (2000). *Educación para el siglo XXI*. Madrid: CCS.

Benito, Y. (1999). *¿Existen los superdotados?* Barcelona: Praxis.

Benito, Y. (Ed.). (1990). *Problemática del niño superdotado*. Salamanca, España: Amarú.

Betts, G.T. y Neihart, M. (1998). Profiles of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 32, 248-253.

Bralic, S. y Romagnoli, C. (Eds.). (2000). *Niños y jóvenes con talento: Una educación de calidad para todos*. Santiago, Chile: Dolmen.

Castelló, A. (1997). *Problemática escolar de las personas superdotadas y talentosas*. En: C. Martín Bravo (Ed.). *Superdotados. Problemática e intervención*. Valladolid: SAE.

Castro, P. (1998). *Implicancias de una educación especial para superdotados*. Universidad de La Serena, Chile. Disponible en línea:

<http://www.geocities.com/Athens/Thebes/1663/pablo1.htm>

Centro de Estudios y Desarrollo de Talentos. (2001). *Guía para la identificación de alumnos con talentos académicos*. Documento de trabajo para profesores participantes en el proceso de nominación del Programa PENTA – UC.

Centro para el Desarrollo del Alto Potencial. *Sugerencias para padres de niños talentosos y creativos*. Disponible en línea:

<http://www.celdap.com/articulo18.htm>

-
- Colangelo, N. y Assouline, S. (1995). *Self concept of gifted students: patterns by self-concept domain, grade level, and gender*. En: M. W. Katzko y F. J. Mönks (Eds.). *Nurturing talent: Individual needs and social ability*.
- Colangelo, N. y Brower, P. (1987). Labeling gifted youngsters: Long term impact on families. *Gifted Child Quarterly*, 31, 2, 75- 78.
- Colangelo, N. y Davis, G.A. (1997). *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Colangelo, N. y Dettman, D. (1983). A review of research on parents and families of gifted children. *Exceptional Children*, 50, 20- 27.
- Colangelo, N. y Dettman, D. (1985). *Families of gifted children*. En: S. Ehly, J. Conoly y D. Rosenthal (Eds.). *Working with parents of exceptional children*. ST Louis: C. V. Mosby.
- Colangelo, N. y Kelly, K. (1983). A study of student, parent, and teacher attitudes toward gifted programs and gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 27, 107-110.
- Coloma, J. (1993). *La familia como ámbito de socialización de los hijos*. En: J. Quintana (Ed.) (1993). *Pedagogía familiar*. Madrid: Narcea.
- Cook, T. y Reichard, Ch. (1997). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

Cornell D. (1983). Gifted children: The impact of positive labeling on the family system. *American Journal of Orthopsychiatry*, 53, 322- 335.

Cornell, D.W. (1990). High ability students who are unpopular with their peers. *Gifted Child Quarterly*, 34, 155- 160.

Cornell, D. y Grossberg, I. (1989). Parent use of the term gifted: correlates with family environment and child adjustment. *Journal for the Education of the Gifted*, 12, 3, 218- 230.

Cropper, C. (1998). Fostering parental involvement in the education of the gifted minority student. *Gifted Child Today Magazine*, 5, 20-26.

Cunningham, C. y Davis, H. (1985). *Trabajar con los padres. Marcos de colaboración*. Madrid: Siglo XXI.

CYTS (2005). *Mitos y Realidad*. Disponible en línea:

<http://www.cyts.net/mitos.html>

Dabrowski, K. (1964). *Positive disintegration*. Boston: Little Brown y Co.

De la Orden, A. (1985). *Investigación educativa. Diccionario ciencias de la educación*. Madrid: Anaya.

-
- De Miguel, M. (2000). *Evaluación externa de un programa de estimulación social*. En: G. Pérez (Ed.). Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas. Madrid: Narcea.
- Díaz, O. (1997). *Modificación de conductas anómalas en sujetos de altas capacidades: Trastornos de ansiedad y problemas de conducta*. En: C. Martín Bravo (Ed.). Superdotados: Problemática e intervención. Valladolid: Servicio de Apoyo a la Enseñanza. Universidad de Valladolid.
- Domínguez, P. y Pérez, L. (2000). *Escuelas para padres de hijos de altas habilidades*. En: E. Sánchez (Ed.). Alumnos superdotados: Experiencias educativas en España. Ministerio Educación y Cultura. Comunidad de Madrid.
- Emmett, J. y Minor, C. (1993). Career decision-making factors in gifted young adults. *Career Development Quarterly*. 41, 350-366.
- Entrena, M. y Soriano, A. (1993). *Escuelas de padres: Nuevas relaciones humanas y humanizadoras*. En: E. Gervilla (Ed.) (2003). Educación Familiar. Madrid: Narcea.
- Escotet, M. (1980). *Diseño multivariado en psicología y educación*. Barcelona: CEAC, S.A
- Fermoso, P. (2003). *Relaciones familiares: Pareja, paternidad y fratría*. En: E. Gervilla (Ed.). Educación Familiar. Madrid: Narcea.

Fernández, M. (1990). *El desarrollo de la sociabilidad en los superdotados*. En: Y. Benito (Ed.). *Problemática del niño superdotado*. Salamanca, España: Amarú.

Freeman, J. (1988). *Los niños superdotados: Aspectos pedagógicos y psicológicos*. Madrid: Santillana.

Freeman, J. (2000). *Families. The essential context for gifts and talents*. En: K.A. Heller, F.J. Mönks, R. Sternberg y R., Subotnik (Eds.). *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford.: Pergamon Press.

Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, 29, 103-112.

García, D. Ramírez, G. , y Lima, A. (1998). *La construcción de valores en la familia*. En: Rodrigo, M.J. y Palacios, J. (Eds.) (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.

García, J. (2000). *Respuestas a las NEE asociadas a la sobredotación*. En: E. Sánchez (Ed.). *Alumnos superdotados: experiencias educativas en España*. Ministerio Educación y Cultura- Comunidad de Madrid.

García-Huidobro, J.E. (1999). *La reforma Educacional Chilena*. Madrid: Popular.

García Yagüe, J. (1985). *El niño bien dotado y su problemática*. Madrid: CEPE.

Gardner, H. (1995). *Mentes creativas*. Barcelona: Paidós Testimonio.

González-Pianda, J., Núñez, J., González-Pumariega, S., García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9, 271-289.

Gross, M. (1993). *Nurturing the talents of exceptionally gifted individuals*. En: K.A. Sellar, F.J. Mönks y A. H. Paslow (Eds.). *International hand book of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon Press.

Haz, A., Raglianti, M. y Osorio, D. (Noviembre 2003). *Variables familiares asociadas a niños académicamente talentosos. Estudio por nivel socioeconómico*. Ponencia presentada en el Congreso Latinoamericano de Psicología. Lima, Perú.

Heller, K., Mönks, F.J., y Passow, A.H. (1993). *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon Press.

Hidalgo, V. (1996). Mujeres y hombres ante la tarea de ser padres. Algunas de sus dificultades y necesidades de apoyo. *Infancia y Sociedad. Revista de Estudios*. 34-34, 168-184.

Janos, P.M., Fung, H.C., y Robinson, N.M. (1985). Self-concept, self-esteem, and peer relations among gifted children who feel different. *Gifted Child Quarterly*, 29, 78- 82.

Janos, P., Marwood, K., y Robinson, N. (1985). Friendship patterns in highly intelligent children. *Roeper Review*, 8, 46- 49.

Johnson, D., Johnson, R., Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.

Keirouz, K. (1990). Concerns of parents of gifted children: A research review. *Gifted Child Quarterly*, 34, 56- 63.

Kolberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: Un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, 7, 19-39.

Krueger, R. (1998). *Moderating Focus Group*. Londres: Sage Publications.

Landau, E. (1990). Parents and their gifted children. En: E. Landau: *The courage to be gifted*. Trillium Press.

Landau, E. y Weissler, K. (1993). Parental environment in families with gifted and nongifted children. *The Journal of Psychology*, 127, 129- 142.

Landeta, J. (1999). *El método Delphi. Una técnica de previsión para la incertidumbre*. Barcelona: Ariel. S.A.

Larousse (2002). *Diccionario Esencial de la Lengua Española*. Barcelona: SPES S.L.

Libarkin, J.C. y Kurdziel, J.P. (2002). *Research methodologies in science education: The qualitative-quantitative debate*. Journal of Geoscience Education, 50, 78-86.

López, V., Bralic, S. y Arancibia, V. (2002). *Representaciones sociales en torno al talento académico en Chile: Estudio cualitativo* (en prensa).

López, C. (2002). *Análisis de las características y necesidades de las familias con hijos superdotados. Propuesta y evaluación de un programa de intervención psicoeducativa en el contexto familiar*. Tesis de título para optar al grado de doctor en Psicología. Universidad Complutense de Madrid.

Louis, B. y Lewis, M. (1992). Parental beliefs about giftedness in young children and their relation to actual ability level. *Gifted Child Quarterly*, 36, 27- 31.

Ministerio de Educación, República de Chile. (1998). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media*. Santiago, Chile: Autor.

Moon, S., Kelly, K., y Feldhusen, J. (1997). Specialized counseling services for gifted youth and their families: A needs assessment. *Gifted Child Quarterly*, 41, 16 - 25.

Moon, S., Jurich, J., y Feldhusen, J. (1998). *Families of gifted children: cradles of development*. En: R. Friedman y K. B. Rogers (Eds.). *Talent in context: Historical and social perspectives on giftedness*. Washington, DC: American Psychological Association.

Mönks, F. y Mason, E.J. (1993). *Developmental Theories and Giftedness*. En: K.A. Heller, F.J. Mönks y A.H. Passow (Eds.). *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon Press.

Morales, P., Urosa, B., y Blanco, A. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert*. Madrid: La Muralla.

Moos, R. y Moos, B. (1990). The social climate of families: predictors of adaptation among distressed youth and adults. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 27, 34- 47.

Morgan, D. (1998). *The Focus Group Guidebook*. Londres: Sage Publications.

Ness, B. (1988). Establishing programs for parents of the gifted children. *Gifted Child Today Magazine*, 11, 24-26.

Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being. What does the empirical literature say?. *Roeper Review*, 22, 10- 18.

Norman, A., Ramsay, S., Roberts, J., y Martray, C. (2000). Effect of social setting, self-concept, and relative age on the social status of moderately and highly gifted students. *Roeper Review*, 23, 34- 40.

Newson y Hipgrave. (1982). *Getting through to your handicapped child*. Cambridge: Cambridge University Press.

Olszewski-Kubilius, P. (2001). *Parenting practices that promote talent development, creativity and optimal adjustment*. En: The National Association on Gifted Children. Socioemotional issues for gifted children. Estados Unidos (en prensa).

Olszewski-Kubilius P., Kulieke, M., y Buescher, T. (1987). The influence of the family environment on the development of talent: a literature review. *Journal for the Education*, 11, 6- 28.

Palacios, J. y González, M. (1998). *Vida familiar y representación de la familia*. En: M. Rodrigo y J. Palacios (Eds.). Familia y desarrollo humano . Madrid: Alianza.

Palacios, J., Moreno, M., y Hidalgo, M. (1998). *Ideologías familiares sobre el desarrollo y la educación infantil*. En: M. Rodrigo y J. Palacios (Eds.). Familia y desarrollo humano. Madrid: Alianza.

Pérez, G. (2000). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural*. Aplicaciones prácticas. Madrid: Narcea.

Pérez, L., Domínguez, P., López, C. y Alfaro, E. (2000). *Educar hijos inteligentes: Superdotación, familia y escuela*. Madrid: CCS.

Pérez, L., Domínguez, P., y Díaz, O. (1998). *El desarrollo de los más capaces: Guía para educadores*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. Centro de Publicaciones.

Pérez, L., y Domínguez, P. (2000). *Superdotación y adolescencia: Características y necesidades en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejería de Educación, Dirección General de Promoción Educativa.

Pérez, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.

Pfouts, J (1980). Birth order, age – spacing, I – Q differences, and family relations. *Journal of Marriage and the Family*, 4, 517-528.

Raglianti, M. (2005). Examen de Suficiencia Investigativa DEA. Facultad de Psicología. Universidad Complutense de Madrid. Documento no Publicado.

Reichard, Ch. y Cook, T. (1997). *Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y cuantitativos*. En: T. Cook y Ch. Reichard (Eds.). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

Renzulli, J. (1994). *El concepto de los tres anillos de la superdotación: Un modelo de desarrollo para una productividad creativa*. En: Y. Benito (Ed.). *Intervención e investigación psico educativa en alumnos superdotados*. Salamanca, España: Amarú.

Richert, S. (1997). *Excellence with Equity in Identification and Programming*. En: N. Colangelo y G.A. Davis (Eds.). *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon.

-
- Ríos, J. (1993). *La orientación familiar: niveles, contenidos y técnicas*. En: J., Quintana (Ed.) (1993). *Pedagogía familiar*. Madrid: Narcea.
- Rodrigo, M. J. et al. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rodrigo, M.J. y Palacios, J. (Eds.) (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- Rodríguez, R. (2000). *Evaluación de la situación de los alumnos con altas capacidades en las islas baleares: La opinión de los padres*. En: E. Sánchez (Ed.). *Alumnos superdotados: experiencias educativas en España*. Ministerio Educación y Cultura. Comunidad de Madrid.
- Ruiz, J. (1996). *Metodología de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Caracas: Panapo.
- Sánchez, B., y Flores, A. (2006). *Guía para Padres de Niños con Talento Académico*. Centro de Desarrollo de Talentos PUC. PENTA – UC. Santiago, Chile: LOM.
- Silverman L. (1997). *Family counseling with the gifted*. En N. Colangelo y G. Davis: *Handbook of Gifted Education*. U.S.A. : Allyn y Bacon

Silverman, L. (1989). *The highly gifted*. En: J.F. Feldhuesen, J. Van Tassel-Baska y K. Seeley (Eds.). Excellence in educating the gifted.

Smunty, J.F. *Parenting young gifted children: how to discover and develop their talents at home*. Disponible en línea:

<http://www.nagc.org/Publications/Parenting/Smuntney.html>

Sternberg, R.J. (1990). *Más allá del cociente intelectual*. Bilbao: Desclee de Brouwer.

Sword, L (2001). *Understanding the emotional, intellectual and social uniqueness o growing up gifted*. Disponible en línea:

<http://www.nswagtc.org.au/info/articles/SwordUnderstandingEmotional.html>

Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación – La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.

Terrasier, J.Ch. (1990). *La discincronía de los niños precoces*. En: Y. Benito (Ed.). Problemática del niño superdotado. Salamanca, España: Amarú.

Van Tassel- Baska, J. (1989). The role of the family in the success of disadvantaged gifted learners. *Journal for the Education of the Gifted*, 13, 22- 36.

Velázquez, M. y Loscertales, F. (1987). *La escuela para padres. Manual práctico*. Sevilla: Alfaro.

Vila, I. y Bassedas, M. (1994). Actividades en el contexto familiar y percepción de las capacidades infantiles. *Infancia y Aprendizaje*, 66, 59 – 70.

Vilchez, L. (2003). *Padres y madres ante el espejo*. Sevilla: San Pablo.

Vilchez, L. (2000). *Educación familiar: Los constructos implícitos en los que basan los padres la educación de sus hijos*. Tesis doctoral Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED. España.

Webb, J.T. (1994). *Nurturing social development of gifted children*. Office of Educational Research and Improvement, U.S. (ERIC Document)

Webb, J.T. y DeVries, A.R. (1998). *Gifted parents groups: The SENG model*. Arizona: Gifted Psychology Press Inc.

Wolf, J.S. (1989). Consultations for parents of young gifted children. *Roeper Review*, 11, 219-221.

Zaffrann, R.T. y Colangelo, N. (1977). Counseling with gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly*, 21, 315-326.



V QUINTA PARTE. ANEXOS



ANEXO Nº 1

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE NECESIDADES PARA PADRES DE NIÑOS CON ALTA CAPACIDAD INTELLECTUAL

Mirra Raglianti



Estimada (o) mamá o papá:

A continuación se presenta un cuestionario destinado a conocer algunas ideas que usted tiene respecto de su hijo o hija. También queremos conocer aquellos temas en los que necesita mayor orientación, teniendo en cuenta su rol de madre o padre, y para los que usted quisiera tener mayor información.

Por favor tenga presente que aquí no hay respuestas ni buenas ni malas, sólo queremos tener su opinión. Responda sinceramente y recuerde que el cuestionario es anónimo. Al responder hágalo siempre pensando en su hijo o hija que participa en el programa PENTA - UC.

¡¡Muchas Gracias por su Colaboración!!

A continuación responda TODAS las preguntas haciendo una X en el casillero que más represente lo que usted opina respecto de cada afirmación.

Tenga en cuenta que para responder usted puede escoger una opción de un continuo que va del 1 al 5, y donde:

1 significa "estoy totalmente en desacuerdo" (similar a responder NO).

2 significa "estoy algo en desacuerdo".

3 significa "no estoy de acuerdo ni en desacuerdo".

4 significa "estoy algo de acuerdo".

5 significa "estoy totalmente de acuerdo" (similar a responder SI).

Al final encontrará un apartado denominado "Comentarios", en él puede hacer cualquier comentario, respecto del cuestionario mismo, o de sus necesidades de orientación e información.

Nº	Afirmación	1	2	3	4	5
1	Sólo con un test de inteligencia es seguro decir si un niño es altamente dotado intelectualmente.					
2	La alta habilidad en los niños se puede diagnosticar a edades muy tempranas.					
3	Un cociente intelectual alto garantiza el éxito escolar y profesional.					
4	Las personas intelectualmente más capaces tienen tendencia a la inestabilidad emocional.					
5	Las personas con alta habilidad son más enfermizas.					
6	Las personas dotadas son más serias y con poco sentido del humor.					
7	Es imposible estimular a un niño dotado si no hay recursos económicos en la familia.					
8	Los niños dotados son los favoritos del profesor.					
9	La estimulación intelectual es lo más importante en la educación de los niños dotados.					
10	La escuela es más importante que la familia en la educación de los niños dotados.					
11	Sé donde encontrar recursos e información sobre alta habilidad.					
12	He asistido a conferencias, congresos o seminarios sobre alta capacidad.					
13	He leído algún libro o artículo de revista sobre alta capacidad.					
14	El colegio de mi hijo responde bien a sus necesidades educativas.					

15	El profesor de mi hijo responde bien a sus necesidades educativas.						
16	Es difícil imponerle normas de conducta y límites a mi hijo dotado.						
17	Mi hijo tiende a dominarme, y hacer siempre lo que él o ella dice.						
18	No sé bien como ayudar al crecimiento intelectual de mi hijo.						
19	Me siento confundido con las preguntas de mi hijo.						
20	Sé como ayudar a mi hijo con sus tareas del colegio.						
21	Mi hijo tiene tantos intereses que me resulta difícil guiarle.						
22	Ser madre o padre de un niño de alta capacidad requiere de un gran esfuerzo.						
23	Muchas veces siento que necesito apoyo para educar a mi hijo.						
24	Necesito información sobre el significado de la alta habilidad y sus posibles consecuencias para el niño y la familia.						
25	Necesito saber más sobre la inteligencia.						
26	Necesito guía para orientar vocacionalmente a mi hijo.						
27	Me preocupa que mi hijo no sepa relacionarse con sus compañeros.						
28	Me preocupa que mi hijo pueda fracasar en la escuela.						
29	Me preocupa que mi hijo se interesa por temas complicados como la vida y la muerte, el bien y el mal, el destino, etc.						
30	Me preocupa que mi hijo pueda dejar de ser dotado.						
31	Me preocupa que mi hijo no quiera demostrar sus talentos.						
32	Me preocupa que el colegio no cubra los intereses de mi hijo.						
33	Quiero tener herramientas para aconsejar sobre las amistades a mi hijo.						
34	Quisiera saber como hablar sobre las relaciones de pareja con mi hijo.						
35	Me complica hablar de vida sexual con mi hijo.						
36	El tema de las drogas me resulta difícil de conversar con mi hijo.						
37	Me da la impresión que mi hija dotada está perdiendo sus talentos, o los esconde.						
38	Me gustaría poder ayudar a la orientación vocacional de mi hijo.						
39	Sé cómo dar permisos o poner límites para mi hijo.						
40	Me cuesta manejar el tema de que mi hijo vaya o no a fiestas.						

Comentarios

Este cuestionario fue respondido por: ____ Mamá ____ Papá ____ Otra persona

¿Quién? _____

El niño que participa en el programa es: ____ Niño ____ Niña

Edad del niño o niña: ____

Año de ingreso del niño o niña al programa: ____

ANEXO Nº 2

PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE NECESIDADES PARA PADRES DE NIÑOS CON ALTA CAPACIDAD INTELECTUAL



PROCESO DE CONSTRUCCIÓN Y VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO

Durante la creación del cuestionario de evaluación de necesidades para padres de niños con talento académico, se siguió un riguroso proceso que contempló las siguientes fases:

- Fase I: Creación de la versión piloto del cuestionario y su aplicación piloto.
- Fase II: Análisis cualitativos y cuantitativos del instrumento piloto.
- Fase III: Re-categorización de ítems a partir del análisis de conglomerados y de la opinión de los jueces.
- Fase IV: Construcción del instrumento definitivo.

Fase I: Creación de la versión piloto del cuestionario y su aplicación

Se hizo una revisión de libros y artículos actuales de los autores más importantes en el tema de la alta habilidad intelectual, lográndose una comprensión del fenómeno que sirvió de guía para la construcción del instrumento, en cuanto ayudó a la definición de las áreas a ser evaluadas por el mismo. De este modo, se logró obtener la validez de constructo del instrumento.

Por otro lado, se realizó una minuciosa revisión bibliográfica en busca de otros cuestionarios similares y se encontraron tres: Moon, S., Nelly, K. y Feldhusen, J., 1997; Keirouz, K., 1999; y López, C., 2002. Se revisaron y se coincidió con ellos en algunos ítems que tocan temas atinentes a la población chilena y se rechazó otros que no se corresponden a ella. Por ejemplo, se dejó fuera todos aquellos reactivos que hacen alusión a las alternativas especiales de educación, como son la ampliación de currículum o la aceleración de cursos, ya que en Chile no existen estas posibilidades. Se complementó, sin embargo, con otros ítems creados por la autora que pretenden

tratar temas específicos a la población consultada, como la adolescencia en el niño dotado.

Se construyó una versión preliminar del cuestionario de evaluación de necesidades para padres de niños con talento académico. Éste consistió con 75 ítems a ser contestados en una escala Likert de puntuación de 1 a 5, donde 1 significa “totalmente de acuerdo” y 5 “totalmente en desacuerdo” y que fue aplicada a un grupo piloto de 92 padres.

Luego de diseñado y aplicado en su versión piloto, el cuestionario fue enviado a 10 profesionales del ámbito de la psicología y de la educación, tanto de la Pontificia Universidad Católica de Chile, como de la Universidad Complutense de Madrid, incluidos cuatro expertos en el tema de la alta habilidad.

Durante la aplicación piloto del instrumento, se recibieron algunos comentarios de los padres respecto del cuestionario, su estructura, forma de respuesta y redacción de ítems. Se analizó la categorización inicial de los reactivos en función a la opinión de los padres y jueces, con el fin de mejorar la validez de contenido del instrumento.

Fase II: Análisis cualitativos y cuantitativos del instrumento piloto

Respecto al análisis cualitativo de los comentarios de los padres, durante la aplicación piloto del cuestionario, cabe destacar que de los 92 cuestionarios recibidos, 49 contienen comentarios referidos a variadas temáticas conformando un total de 73 opiniones. Cabe destacar la alta participación demostrada por los padres, quienes respondieron todos los reactivos planteados, y el hecho de que el 45.6 % de los cuestionarios tuviera algún tipo de comentario respecto tanto del cuestionario mismo, como de sus necesidades de información y apoyo, de sus intereses, etc. Lo anterior deja entrever la gran necesidad de estos padres de una instancia como la que esta investigación plantea.

Respecto al análisis cuantitativo de las respuestas ofrecidas por los padres, se realizaron diversas pruebas utilizando el programa estadístico SPSS 11.0 para Windows: Cálculo de estadísticos descriptivos básicos, contraste de medias entre grupos extremos, correlación ítem – total y prueba de conglomerados jerárquicos.

Antes de aplicar las pruebas estadísticas, se hizo un análisis de los reactivos que conformaban el cuestionario original. De este modo se invirtieron los puntajes de 23 ítems (18, 19, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 43, 46, 53, 55, 58), cuya redacción estaba apuntado en dirección opuesta de los demás, quedando todos los puntajes apuntando al mismo sentido: Al responder 1 (estoy totalmente en desacuerdo), se demuestra poseer una alta información sobre la alta habilidad y, por lo tanto, necesitar en menor medida una instancia de formación. Y al responder 5 (estoy totalmente de acuerdo) se demuestra poseer menos información, manejar información distorsionada sobre el tema y/o reconocer abiertamente que necesita una instancia formativa en el tema del talento académico.

El segundo paso fue analizar los ítems con la prueba de contrastes de medias entre los grupos extremos, seleccionándose el 25% superior y el 25% inferior, para identificar los sujetos que poseen una puntuación superior al percentil 75 e inferior al percentil 25, dividiendo al grupo de padres en dos grupos: Grupo Nº 1 para aquellos padres que su puntuación total se encuentra por sobre el percentil 75, es decir, han puntuado más, por lo cual son padres que requieren de mayor información general en los temas que mide el cuestionario; y grupo Nº 2 para los padres que han obtenido menor puntaje a lo largo del cuestionario, lo que indica que poseen una mayor información general sobre la alta habilidad. Como índice estadístico para diferenciar el contraste de las medias de ambos grupos se utilizó el estadístico *t* de Student (Morales, Urosa, y Blanco, 2003).

El paso número tres fue la aplicación del método de correlación ítem-total menos el ítem para la obtención de la fiabilidad de la escala y se optó por el método de alfa de Cronbach, como índice de consistencia interna (Morales, Urosa, y Blanco, 2003).

El análisis estadístico se realizó dos veces con el fin de aumentar los índices de consistencia y fiabilidad. En el primer análisis se eliminaron de la escala un total de 28 reactivos, de los cuales diecisiete (3, 10, 17, 18, 19, 22, 23, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 43, 46, 49) se debían eliminar según ambas pruebas, un ítem (58) se quitó por la prueba de fiabilidad. El alfa de la escala inicial fue de 0.8146, y se eliminaron todos aquellos ítems que la hacían aumentar la fiabilidad a 0.8147 y más. También se eliminaron otros nueve reactivos (14, 20, 21, 26, 33, 40, 41, 47, 48, 50) por la prueba de contraste de medias de grupos extremos. Cabe señalar, que hubo otros siete reactivos (2, 4, 5, 7, 11, 13, 55) que, a pesar de que alguna de las dos pruebas proponía eliminar, se decidió no hacerlo ya que se consideró que, como apuntaban a identificar creencias erradas de los padres, debían mantenerse. Finalmente, la segunda versión de la escala, luego del primer análisis estadístico, quedó constituida por 47 reactivos.

Inmediatamente se hizo un segundo análisis a los 47 reactivos restantes y se eliminaron siete más. Por la prueba de fiabilidad se eliminaron los reactivos 11, 42 y 55, ya que la segunda versión de la escala tenía un alfa total de 0.8842 y al eliminar cada uno de ellos aumentaba a 0.8851. Por la prueba de contraste de medias de grupos extremos se eliminan los mismos tres reactivos y cuatro más: 5, 7, 13 y 39.

Finalmente, la escala quedó constituida por un total de 40 reactivos, ya que tanto las pruebas de contraste de medias, como la prueba de fiabilidad dieron resultados óptimos de discriminación y fiabilidad del instrumento, logrando un alfa final de 0.8924.

El paso número cuatro fue realizar un análisis de conglomerados jerárquicos a estos 40 reactivos para definir las dimensiones que la escala debía tener. El análisis de conglomerados (o Cluster Analysis) es una técnica multi-variante que permite agrupar casos según similitud, formando conglomerados o grupos homogéneos. El número de grupos aparece según el grado de parecido entre las variables. Hay dos tipos: el análisis de K medias y el análisis de conglomerados jerárquicos. El método de K medias requiere que se proponga el número de grupos a crear y el jerárquico permite determinar el número óptimo de conglomerados según las variables involucradas.

Para este estudio se optó por utilizar el método jerárquico con el fin de que los grupos se conformaran naturalmente.

Fase III: Re-categorización de ítems a partir del análisis de conglomerados y de la opinión de los jueces

En la siguiente fase de construcción del instrumento, de definición de dimensiones, se tuvo en cuenta tanto el análisis de conglomerados, como la opinión de los jueces para corroborar cualitativamente los resultados de l análisis d e Cluster, es decir, para confirmar que los ítems tuvieran una afinidad temática para cada sub-dimensión. De los conglomerados más importantes obtenidos por el análisis de Cluster se obtuvieron nueve dimensiones finales.

De la opinión solicitada a los jueces se recibió respuesta de cinco de ellos, de los cuales cuatro son profesionales de la psicología que han trabajado o investigado entre 2 ó 3 años en el tema de la alta habilidad, y una es educadora que ha estudiado el tema.

Fase IV: Construcción del instrumento definitivo

Finalmente el Cuestionario de Evaluación de Necesidades para Padres de Niños con Alta Capacidad Intelectual quedó constituido por 40 reactivos, que evalúan nueve dimensiones relacionadas a la posesión de información sobre la alta habilidad y necesidades de formación y orientación en el tema. Estas dimensiones son:

- Creencias generales sobre la alta habilidad intelectual.
- Habilidades de búsqueda de información, de los padres, en el tema de la alta habilidad.

-
- Percepción sobre necesidades del niño dotado en relación a la escuela.
 - Habilidad parental en establecer límites y permisos.
 - Dificultades para ayudar académicamente al niño dotado.
 - Necesidad de información sobre alta habilidad.
 - Necesidad de herramientas para orientación vocacional del niño dotado.
 - Necesidad de herramientas en el tema adolescente.
 - Preocupaciones generales sobre la alta habilidad.

Se tomaron en cuenta también los comentarios y sugerencias de los padres y expertos en cuanto a la redacción de los ítems y de la forma de responder.

ANEXO Nº 3

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN CONTINUA

Mirra Raglianti



Cuestionario de evaluación de la sesión

Estimado participante:

Con el fin de mejorar el taller te pedimos que contestes las siguientes preguntas

¡Muchas Gracias!

SESIÓN N° _____

En las siguientes preguntas, elige sólo una respuesta.

- 1) La duración de la sesión me pareció:
 - a.- Demasiado larga.
 - b.- Larga.
 - c.- Adecuada.
 - d.- Corta.
- 2) Los temas de la sesión me resultaron:
 - a.- Más de lo mismo: "Yo ya lo sabía".
 - b.- Novedosos: "Nunca había escuchado sobre esto".
 - c.- Un buen refuerzo: "Ya lo sabía, pero vale la pena recordarlos".
- 3) Las actividades de la sesión me parecieron (puedes elegir más de una):
 - a.- Útiles para aprender mejor.
 - b.- Dinámicas.
 - c.- Entretenidas.
 - d.- Aburridas.
 - e.- Sin sentido.
 - f.- "Yo preferiría que no se hicieran actividades grupales".
- 4) El papel de la psicóloga durante la sesión me pareció:
 - a.- Pobre: "Podría haber explicado más".
 - b.- Bien: "Como guía cumplió un buen rol".
 - c.- Mal: "Creo que no conoce mucho sobre el tema".
- 5) Los objetivos de la sesión me parecieron (puedes elegir más de una):
 - a.- Acordes a mis intereses y mis ganas de aprender.
 - b.- Relacionados con lo que ocurre con mi hijo y mi familia.
 - c.- Poco importantes para la vida cotidiana.
 - d.- Poco relacionados con lo que a mí me interesa.
 - e.- Se cumplieron en su totalidad.
 - f.- Se cumplieron en parte.

A continuación se presentan preguntas abiertas. En ellas se te plantea un tema y puedes escribir todo lo que de él piensas.

6) Lo que aprendí en esta sesión:

7) Lo que más me gustó de la sesión:

8) Lo que sugiero para mejorar la sesión:

9) Otras opiniones:

ANEXO Nº 4

PAUTA PARA LA REALIZACIÓN DE LOS GRUPOS FOCALES

Mirra Raglianti



Pauta para la realización del grupo focal

Número de participantes: 10.

Duración: 1 hora y media.

Después de haber finalizado el programa hace un par de semanas...

¿Con qué sensación general se quedan respecto del taller? ¿Qué les pareció?

Obtener una evaluación general del tipo “bueno”, “malo”, “suficiente”, “insuficiente”, “recomendable”, “no recomendable”, etc.

¿Creen que el taller respondió, a sus expectativas? ¿Qué le falta o qué le sobra?

Evaluación del cumplimiento de expectativas. Se leen las expectativas que los participantes escribieron en la primera sesión del taller.

¿Cómo evalúan la utilidad del taller? ¿Sienten que les ha servido o que les servirá a futuro?

Utilidad del taller para su vida cotidiana. Obtener una evaluación de la atingencia del taller, a nivel de temáticas trabajadas, con las experiencias de la vida diaria de madres y padres.

¿Ha habido en este tiempo algún impacto del taller dentro de sus familias? ¿Algún cambio de relaciones?

Utilidad del taller para su vida cotidiana. Obtener una evaluación de la atingencia del taller a nivel de temáticas trabajadas, con las experiencias de la vida diaria de madres y padres.

¿Los temas que se trataron, cómo se relacionan con lo que les ocurre en la vida diaria respecto de sus hijos talentosos?

Relación de los contenidos con la experiencia concreta de los participantes, utilidad para la vida cotidiana

¿Cómo evalúan la información trabajada, los contenidos? ¿Qué temas faltaron o sobraron? ¿Cómo evalúan la cantidad de información?

Evaluar la relevancia de los temas y la cantidad de información

¿Cómo evalúan las actividades? ¿El trabajo grupal?

Evaluar la adecuación de la metodología, o si consideraron mejor la metodología expositiva

¿Qué les pareció el papel del guía? ¿Cómo evalúan el clima y la dinámica de grupo?

Evaluar el papel de guía como guía y no como experto, resolución de inquietudes, formación del clima y la dinámica grupal

¿Hay alguna otra sugerencia?

ANEXO Nº 5

CUESTIONARIO PARA JUECES EXTERNOS

Mirra Raglianti



Estimado profesional:

El presente cuestionario tiene por objetivo conocer tu opinión, como juez externo, del taller de formación a padres y madres de niños talentosos “Niños con talento académico: Madres y padres apoyando su desarrollo”. Se te adjunta información sobre el taller para que puedas entregar tu opinión lo más certeramente posible.

A cada pregunta se te solicita que marques con una cruz el grado de adecuación que consideres respecto del tema planteado, siendo:

1= Nada de adecuado

5= Totalmente de adecuado

En el apartado 4 “*Sugerencias*” se te solicita que escribas todo tipo de sugerencias que te surjan para mejorar el taller.

¡Muchas Gracias!

1.- Información:

a) ¿Cómo evalúas la información que el programa de formación a padres entrega?

1 Nada Adecuada	2	3	4	5 Totalmente Adecuada

b) ¿Te parecen adecuados los temas tratados en el taller?

1 Nada Adecuados	2	3	4	5 Totalmente Adecuados

c) ¿Te parecen comprensibles los temas tratados?

1 Nada Comprensibles	2	3	4	5 Totalmente Comprensibles

d) ¿Te parece adecuada la profundidad de la información?

1 Nada Adecuada	2	3	4	5 Totalmente Adecuada

2.- Actividades:

a) ¿Consideras adecuadas las actividades realizadas en el taller para cada tema?

1 Nada Adecuadas	2	3	4	5 Totalmente Adecuadas

b) ¿Crees que se logran los objetivos planteados para el taller a través de las actividades?

1 Nada	2	3	4	5 Totalmente

c) ¿Crees que se logran los objetivos planteados para cada sesión de trabajo a través de las actividades?

1 Nada	2	3	4	5 Totalmente

3.- Metodología:

a) ¿Te parece adecuado el sistema metodológico utilizado en el taller?

1 Nada Adecuado	2	3	4	5 Totalmente Adecuado

b) ¿Crees que la metodología fomenta la participación de los padres?

1 Nada	2	3	4	5 Totalmente

c) ¿Crees que el contacto con otros padres puede ayudar a resolver sus inquietudes?

1 Nada	2	3	4	5 Totalmente

d) ¿Te parece adecuado realizar toda la sesión en base a actividades?

1 Nada Adecuado	2	3	4	5 Totalmente Adecuado

e) ¿Sería adecuado incrementar la cantidad de exposición de contenidos?

1 Nada Adecuado	2	3	4	5 Totalmente Adecuado

4.- Sugerencias



ANEXO Nº 6

CUESTIONARIOS PARA JUECES EXPERTOS

Mirra Raglianti

Estimado profesional:

El presente cuestionario tiene por objetivo conocer tu opinión, como profesional en el área de alta habilidad intelectual o en temas relacionados con la familia, respecto del taller de formación a padres y madres de niños talentosos “Niños con talento académico: Ma dres y padres apoyando su desarrollo”. Se te adjunta información sobre el taller para que puedas entregar tu opinión lo más certeramente posible.

¡Muchas Gracias!

1. Como profesional en el tema de la alta habilidad, ¿Cómo te ha parecido, en términos globales, el programa de padres?
2. ¿Lo consideras atingente a la realidad de los padres y las familias de los niños con talento?
3. ¿Crees que este taller cumple con las condiciones necesarias para ser replicado con otro grupo de padres? ¿Lo modificarías para ello? ¿En qué?
4. ¿Se podrían desprender de este taller algunos otros, enfocados a la misma población?
5. ¿Consideras que, como tal, el taller es beneficioso para las familias? ¿En qué sentido?
6. ¿Crees que de lo trabajado en el taller, existan aprendizajes aplicables a la vida cotidiana de estas familias?

ANEXO Nº 7

PAUTA PARA ENTREVISTA A LOS PADRES

Mirra Raglianti



Pauta de entrevista en profundidad

Fecha de realización de entrevistas: Agosto 2006.

Duración: 90 minutos.

Participantes:

15 padres o madres de niños con talento académico que participan en el programa de desarrollo de talentos PENTA-UC en Santiago de Chile y que participaron en el taller de padres para niños con talento académico.

“Han pasado nueve meses desde que terminamos el taller, me gustaría que habláramos de lo que fue y del impacto que ha tenido, si lo hay, en la vida cotidiana de su familia y en su relación con su hijo(a) talentoso(a)”.

1. Evaluación general del taller. ¿Con qué sensación general se han quedado respecto del taller?, ¿Qué les pareció?, ¿Creen que el taller respondió a sus expectativas?
2. Utilidad percibida del taller. ¿Cómo evalúan ahora la utilidad del taller?, ¿Sienten que les ha servido?, ¿Por qué?
3. Dinámicas familiares. ¿Han notado algún impacto dentro de su familia?, ¿Algún cambio de relaciones entre ustedes?, ¿Y entre ustedes y su hijo(a) s talentoso(a) s?
4. Miedos, preocupaciones y necesidades. En el taller hablamos de sus miedos, preocupaciones y necesidades como padres de niños de alta habilidad intelectual. ¿Qué ha pasado con eso en su caso?, ¿Sienten que éstas han disminuido o persisten?, ¿Cuáles?, ¿Cómo lo notan?
5. Educación y desarrollo de los niños dotados. ¿Han notado cambios en sus ideas respecto a la educación y el desarrollo de su hijo(a) dotado(a)?, ¿Qué es lo que creían antes?, ¿Qué creen ahora?, ¿Y en qué se traducen estos

cambios?, ¿Cómo los notan?, ¿Y cuáles son los efectos en ustedes, en sus hijos o en las familias?

6. Métodos, estrategias y herramientas educativas. ¿Y a nivel de las estrategias, métodos y herramientas de educación, han cambiado?, ¿Cómo?, ¿Qué hacían ustedes antes y qué hacen ahora?, ¿Y cuáles son los efectos en ustedes, en sus hijos o en las familias?, ¿Me dan un ejemplo?
7. Libre opinión. ¿Hay otra cosa que consideren atinente y qué quisieran agregar de su experiencia?

ANEXO Nº 8

TRANSCRIPCIÓN GRUPOS FOCALES 1 Y 2⁴⁷

⁴⁷ Para la transcripción de los grupos focales, se ha decidido respetar y transcribir fielmente cada palabra utilizada por los participantes.



Grupo Focal 1 – Evaluación del taller

Fecha: 3 de Diciembre.

Duración: 1 hora 30 minutos.

Participantes: Luis, Marcela, Ramona, Guadalupe, Lidia, María.

1. Mirra: Vamos a comenzar con la evaluación del taller y la primera pregunta, para empezar: ¿Qué sensación general les dejó el taller?, ¿Qué les pareció?
2. Luis: Gusto a poco la verdad. Muy entretenido. Es muy bueno compartir experiencias. Todos tenemos casi el mismo problema, en el fondo. También creo que fue mucha gente para el taller, es algo que pudo haberse hecho con no más de 15 personas, creo, y habría sido mucho más entretenido, mucho más productivo. Estuvo bueno, como primera experiencia, excelente, se aprendió, se analizó temas muy puntuales que nos afectan a todos y creo que va por buen camino, creo que de aquí puede salir algo muy entretenido.
3. Mirra: En ese sentido Luis, ¿Sería un taller recomendable?, ¿Con ciertos cambios, como achicar los grupos?
4. Luis: Yo creo que sí, o sea, sí de todas maneras. Incluso yo personalmente, digo personalmente porque no voy a meter a mi compañera en esto, voy a hacer todo el esfuerzo, para que el próximo año hagamos con todos los apoderados, o con los que quieran participar, un cuento muy parecido.
5. Ramona: Yo lamenté que muchas veces los temas no se terminaron, los grupos no expusieron todo su contenido y quedaron en el aire. Entonces creo, como dice él, que habría que achicar los grupos o alargar el horario porque se quedaron muchas cosas en el aire o grupos que no alcanzaban a exponer. Pero sí, en realidad el taller nos sirvió mucho y con la esperanza que estas cosas sigan, porque uno aprende, uno aprende a ver a su hijo de otra manera, de ayudarlo. Y casi todos teníamos, de una u otra manera, el mismo problema. Yo creo que a hora uno ve a los hijos de otra manera, más comprensible, más entendible, de ver las actitudes que van tomando y como guiarlos también. Que antes uno se desesperaba: “¡Chuta! Cómo agarro este tema, como lo enfrento, cómo lo hago”, pero ahora uno siente que tiene herramientas para trabajar con ellos.

-
6. Marcela: Yo pienso que eso que está diciendo Ramona es lo principal y lo más rescatable del taller. Por lo menos lo que a mí me sirvió fue saber que mi hijo tenía ciertas características que son normales para niños con talentos. De repente yo encontraba que mi hijo “era aquí o era acá” y ahora sé que eso es parte de su persona y que tengo que comprenderlo y ayudarlo a salir adelante, comprender su emocionalidad. Y eso me sirvió para enfrentar a mi hijo con más tranquilidad y más comprensión y hasta ahora no he tenido grandes conflictos. Como hijo es crítico y a veces yo me sentía demasiado atacada por mi hijo, que me miraba hacia abajo y ahora me siento bien porque sé cómo enfrentar eso, sé qué cosas me puede criticar, entonces me siento preparada para “ah!! me va a contestar tal cosa o va a ser tal análisis” y en ese sentido me siento preparada para enfrentar esas situaciones o esas peleas, entonces estoy mucho más tranquila. Y en general, si bien necesitamos un grupo más chico que ahora para conversar mejor, pero también hay que ver que hay que dar la oportunidad a todos los papás, seguro que hay papás que no saben que esto les puede servir, no saben lo bueno que pudo haber sido vivir esta experiencia, porque escuchar las experiencias de otras personas nos va tranquilizando respecto de nuestros hijos y abriendo la mente respecto de otros problemas que puedan venir, un poco eso.
7. Mirra: Están de acuerdo entonces que lo que han dicho hasta el momento es que el taller les sirvió como un espacio de compartir con otras personas y que quizá les hizo tener un cambio de chip o les ayudó establecer un cambio en la visión que pudieran tener del hijo o la hija, para ver que los problemas o las situaciones no son tan inabordables, ¿Cómo por ahí va la cosa?
8. María: Sí. Por ejemplo, a mí me sirvió mucho también porque yo no entendía la reacción que tenía el niño, me sirvió darme cuenta de que los niños nos toman a prueba, el mío me anda tomando a cada rato y típico que dice “ah, no si era broma” cuando me ve que estoy enojada y como dice ella, poder entenderlo. Y aprovecho de decir que a mi marido no le ha entrado mucho, es muy duro, y a veces Álvaro no lo pesca. Lo que yo he ido aprendiendo se lo voy entregando a mi otro niño (su marido) por que él es muy brusco y para que lo vaya entendiendo también. Le ha costado mucho, sería bueno seguir con talleres y conversaciones para que pueda ir entendiendo, porque le cuesta bajar al nivel del niño.

-
9. Ramona: Es que lamentablemente por la edad también y si él fue criado así es difícil que cambie.
10. María: Es que fue criado así.
11. Mirra: A lo mejor es un estilo de relación, y no es dañina.
12. María: Pero yo trato de mostrarle a Alvarito que su papá es así porque quiere modelarlo y que sea un buen niño : “Es porque él te quiere y no quiere que tengas tropiezos en el camino”, yo siempre le voy hablando así para que tengan una buena relación.
13. Lidia: En todo caso lo que ella dice es cierto, la relación con la mamá es distinta que con el papá. Pero yo quería referirme a lo que yo aprendí o darme cuenta, es que mi hijo va a ir creciendo y desde las experiencias de las mamás que ya lo pasaron, es que los problemas se van a ir resolviendo en el camino, eso fue súper importante para mí. Por ejemplo, Sebastián es súper solitario, pero al ir creciendo va ir encontrando su propio camino, sus propias amistades, eso me tranquilizó mucho porque eso me tenía intranquila, porque a pesar que es súper tranquilo no tiene muchos amigos. Pero cuando una mamá dijo: “No, mi hijo después tuvo muchos amigos”, eso me sirvió, creo que él va a ir creciendo de a poco y yo voy a ir aprendiendo con él. Además esto me sirve porque yo voy creciendo y además con cosas que me aportan para ir entendiéndolo. Eso es lo que rescato: El tranquilizarme.
14. Ramona: Como lo que decía, eso es una herramienta que uno después la va a utilizar que entiende el común de estos niños y puede ver las cosas de otra manera.
15. Marcela: Yo dije el primer día, me acuerdo que ocupé la palabra angustia, me sentía un poco angustiada porque mi hijo, como tú dices, también es de pocos amigos, además tiene mala suerte con los amigos, como vive en departamento los amigos se van yendo, se han cambiado, tiene pocos. Aprendí que eso es una característica, que puede que vaya a quedar fuera, porque va creciendo y se junta con gente de sus intereses.

-
16. María: A mi hijo por ejemplo, me estaba diciendo que le carga tener reuniones con adultos, “porque yo siempre soy el único niño”. Ahora me dijo: “Mamá yo voy a quedarme afuera porque son todos grandes”. Y él también, como dice ella, es tímido, y aprendí que no tengo por qué exigirle que busque amigos que ya pronto los va a buscar... esperar.
17. Mirra: Esperar el proceso en el fondo, no angustiarse antes de tiempo, sino es patológico...
18. Ramona: Yo creo que hay que esperar, esperar que tienen que madurar. Como veíamos ellos no son tan elevados en la cuestión emocional, pero con el tiempo van a madurar.
19. Lidia: A mí me pasó una experiencia, cuando Sebastián estaba más chiquitito, y es por eso que venía mi angustia, porque como a los 6 o 7 años lo tuve en traumatología por sus rodillas, y en el hospital la traumatóloga me dijo: “Sabes que veo algo distinto en tu hijo, es como raro, me gustaría que lo tratara una psicóloga”, y ahí empezó en el mismo hospital con una psicóloga, porque lo veía inteligente pero raro en su parte emocional, lo veía como muy chiquitito, muy pequeño en su forma de actuar. Entonces lo trató la psicóloga 2 años, y al final se enamoró del guatón, me dijo que no lo quería soltar, que no tenía nada y que le encantó, se dio cuenta que el niño era distinto, pero que no había nada mal ni con él ni en la casa. Cuando ella lo dejó es porque se trasladaba, me dijo ella que Sebastián estaba súper bien, totalmente normal, distinto, pero normal. De ahí venía mi aprensión, yo decía: “¿Por qué?”, a lo mejor porque es hijo único, a lo mejor porque los primeros años de su vida yo no estuve con él. Trabajé hasta sus 5 años, entonces me cuestionaba un montón de cosas y pensaba que era responsabilidad mía que él tuviera esa forma de ser. Cuando en el colegio empezó, también era distinto o cuando hizo kinder, porque estuvimos fuera del país y cuando volvimos la profesora me dijo: “No tiene apresto, va a tener usted que estar al lado del él y ayudarlo”, y sabes tú que a mitad de año o antes, Sebastián ya había alcanzado a todos los chicos y ya sobresalía del grupo, y la profesora me decía: “La felicito mamá, usted ha sido top”, y yo no había hecho nada, él se aceleró, fue rápido, además vimos que no iba a la par que la parte intelectual no iba a la par de lo emocional. Así que se aislaba porque no encontraba pares, un día me dijo: “Mamá, ¿por qué soy niño?, no me gusta ser niño”, y estaba tratándose con la psicóloga y ella me

dijo: “lo que pasa es que este momento él no calza con los otros chicos”, se aburría con los juegos de ellos, los encontraba tontos (a los juegos).

20. Marcela: ¡Claro!, eso es lo que pasa generalmente. Ellos como que analizan a la gente y si no les gusta. Eso pasa con el Maxi; los otros niños juegan fútbol y a él no le gusta, prefiere la computadora o juegos más sólo. Entonces le preguntaba: “¿Qué haces en el recreo?”, que se juntaba con un niño o con el otro o sino, leía.

21. Ramona: Pero eso va a pasar con el tiempo, por ejemplo, el mío, cuando entró a kinder se sentaba y miraba a los mayores y la tía se imaginaba que mi hijo decía: “Ah que tontos como juegan”, ella me decía que se lo imaginaba un viejo chico, pero con el tiempo no po'h, ahora juega con todos a la pelota. Está bien dejarlo compenetrarse con el entorno, hay que darle tiempo y después van a jugar.

22. Marcela: No, si igual el Maxi incluso juega ahora a la pelota.

23. Mirra: O sea me da la impresión que ustedes como papás han sido bien calmos, bien tranquilos. Que a pesar de sentir un poquito de angustia, y de a veces no saber como actuar, han sido bien calmos. Me da la impresión que en el taller con el tema de no presionar, de esperar el proceso, de dejar que pase el tiempo, se dieron cuenta que puede que tenga que ver con el talento, que puede haber una discincronía, pero como papás de todos modos, me han parecido que han sido cautelosos.

24. María: Yo antes del taller me sentía como afligida por que no sabía como entenderlo y con el taller he sentido que puedo entender más a mi hijo y que he bajado el nivel de angustia. Y también me ha ayudado a mí, porque yo era acomplejada, en el sentido de que siempre me han dicho como que yo era la abuelita del Álvaro, que me acomplejaba que el niño pudiera tener vergüenza de que la mamá fuera tan vieja. Y ahora no, además él me dice: “No te preocupes, puedes que tengas edad, pero tú eres juvenil”.

25. Mirra: ¿Y se acuerda de lo que hablábamos de las características de las familias dotadas? Esa es una característica reconocida.

-
26. Marcela: Me acordaba de cuando esto partió, todos notábamos que nuestros hijos eran diferentes que el resto: Un poquito más inteligente, a lo mejor, o que les gustaban otras áreas y que nadie le había enseñado y que sabía mucho, había aprendido solo. Lo encontraba un poquito distinto en ese sentido, pero tampoco tan diferente. Hasta que un día me llaman del colegio y me hablan de esto del PENTA, que yo no había escuchado y me hace sentido, porque después leyendo lo que sale en tu libro, que para que se desarrolle el talento, tienen que ser niños con un intelecto un poco superior.
27. Mirra: Ese papelito que les pasé tiene que ver con las expectativas iniciales de la primera sesión, ¿Se acuerdan que trabajamos eso? Bueno eso es como un resumen de las expectativas. Hice este resumen para ver si sienten que en alguna medida sienten que el taller ha cumplido con algunas de estas expectativas.
28. Ramona: Yo creo que sí que ha cumplido, pero nosotros queremos más. Y me estoy dando cuenta que queremos aprender más porque nuestros hijos son un reflejo de nosotros, o sea, en nosotros también existe ese deseo de aprender, de saber y de conocer más y no nos queremos quedar sólo con esta charla y queremos aprender más para ir entendiendo y comprendiendo, por eso también tenemos ese deseo de organizarnos.
29. Marcela: Una de las cosas que me dejó marcada es que la gente siempre me decía: “Pero si un 6,5 es buena nota”, pero yo sé que si el Maxi lee el cuaderno le va a ir bien y una mamá me dijo que por qué le exijo tanto, pero yo no le exijo no porque tenga el 7, sino porque en las cosas de la vida hay que esforzarse y siempre he criticado la ley del mínimo esfuerzo. Yo sé que si él le pone un poquito más de empeño va a ser así en todos los aspectos de su vida y lo que no me gustaba era su actitud de “es fácil”, eso me ponía nerviosa. Y aprendí que sí es cierto, que había un don y que ese don hay que desarrollarlo para que sea un talento y eso me dejó tranquila, es decir, yo no iba por mal camino.
30. Mirra: En ese sentido quedaste más tranquila con tu manera de actuar, que siendo firme, sin presionar, tiene que ver con darle la posibilidad a tu hijo de desarrollar el talento y de que, comillas, lo estabas haciendo bien.

-
31. Ramona: Una de las discusiones que yo criticaba era eso, parte de la reforma dice que al niño hay que darle oportunidades y oportunidades, pero resulta que después en la vida no se te dan tantas oportunidades, te equivocaste en el trabajo y se acabó nomás. En ese sentido yo digo en la casa: “Yo no quiero mediocres” porque para mediocres hay montones y prevalecen, y yo quiero que las cosas que hagan las hagan bien y con gusto, que “hagan lo que ustedes quieran, pero que por eso lo hagan bien”. Yo también soy de esas mamás que dicen “pero compadre, ¿Por qué? Si yo sé que usted puede más”, así los niños se acostumbran.
32. Marcela: A veces los niños pueden llegar con un 4, pero si uno ve que se esforzó e intentó hacerlo, no hay ningún problema, pero si no hizo nada, eso no puede ser.
33. Luis: Este otro año en tu hijo te vas a dar cuenta, no te bajonées (hace alusión a un cambio de colegio de excelencia que experimentará el hijo) va a bajar las notas y le va a costar cualquier cantidad por bajar las notas.
34. Marcela: Yo sé y él también, tiene esa parte súper clara.
35. Ramona: Siempre y cuando tenga hábitos de estudio le va a ir regio. Al mío le ha ido regio.
36. Marcela: No tiene hábitos, pero yo sé que se los va a tener que hacer.
37. Mirra: Tienen que estar ambos preparados, que si no tiene hábitos de estudio, por muy inteligente, por mucho don, puede tener un bajón de notas porque aquí le van a exigir lo que nunca le han exigido, pero no significa que no sea como es, si no que va a tener que aprovechar sus habilidades para enfocar el estudio de una manera distinta.
38. Ramona: Yo me preparé para los posibles tropiezos del primer año, y él sabía lo que podía pasar, lamentablemente tuvo que enfrentarse a un profesor de matemática, y yo le dije: “Tú tienes que demostrarle que eres capaz y con tus notas vas mostrarle que lo eres”, y me dijo: “Ya mami, ponme a alguien que me ayude y vamos a demostrarle”, porque son cosas de matemática que no han visto en el otro colegio, y las tiran así no más. Después ya este año, el

profesor con mucho respeto lo tenía e incluso jugaban juntos ajedrez. Porque como son críticos, y en este colegio no hay muchas explicaciones, pueden empezar a tener problemas.

39. María: Al respecto que yo decía que mi hijo era tímido, el descubrimiento que hice la semana pasada en la feria que se hizo en el PENTA, yo vi a mi hijo enseñándole a la gente como se hace el origami.
40. Guadalupe: Es que a lo mejor se confunde lo que es tímido con introvertido, que no es lo mismo.
41. María: Con sus pares sí le cuesta entablar conversación, pero con lo que le gusta, estaba súper interesado, incluso una señora le dijo: “Y tú me harías algo para mí” y en un ratito le hizo un cubo, parece.
42. Ramona: A mí me pasó lo mismo, la primera vez llegué casi llorando a la casa de “por qué no traje un a filmadora” cuando ve o a mi hijo en el stand de física que hicieron un motorcito, un teléfono y una alarma y demostraban a la gente, pero se expresaba con la gente, y había un montón que preguntaban y preguntaban y él contestaba así.
43. Mirra: Tiene que ver con sus habilidades, que ser tímido no es no tener habilidades sociales.
44. Guadalupe: Esa es una confusión de la gente. Cuando hables de tu hijo no digas que es tímido sino que es introvertido, porque una persona tímida no tiene personalidad y tu hijo la tiene, porque es capaz de enfrentar esas situaciones.
45. María: Incluso él ama el taller de teatro, pero este año no lo dejé ir, lo quise limitar porque tenía demasiado trabajo, pero el próximo año, yo quiero dejarlo participar nomás, porque le gusta harto.
46. Mirra: Volvamos al tema de las expectativas.
47. Guadalupe: Oye Mirra, yo pienso que las expectativas se lograron, porque todos pudimos comprender que nuestros hijos son bastante similares en sus

características. Porque a nosotros se nos venía el mundo encima pensando que era el único, pero no es el único. Pero hay una característica en ellos que es desagradable, es el egocentrismo, que de repente en la familia sobrepasa, cae mal ante los demás. Yo aprendí a entender y aceptarlo y ayudar incluso. Uno tiene que controlarlo cuando empieza a hacer sentir mal a los demás. Qué pasa, uno lo acepta y ayuda a los otros hijos a que lo puedan comprender, porque él no puede reprimir lo que siente, pero te sobrepasa en el sentido que es otra la hija que está contando, explicando algo de ella y uno termina escuchándolo a él.

48. Marcela: O cuando te dicen “no mamá es que es así” y te dejan de mentirosa, porque el detalle lo tiene él.

49. Guadalupe: Y al final la última palabra es de él. Y ante todo porque otra persona empezó con el tema y la idea es que esa persona terminara, pero no, la terminó él. Entonces a veces te sientes sobrepasada con esa característica, muy ególatra, muy egocéntrico. Ellos son siempre el centro.

50. Ramona: A mí no me afecta, porque mi hijo no es así.

51. Marcela: Tú decías que él le enseñaba a los demás.

52. Ramona: Él no es así, no es torero, respeta los espacios, respeta las conversaciones y cuando le piden su punto de vista él lo da.

53. Marcela: Pero, ¿Porque es más grande o siempre fue así?

54. Ramona: Siempre fue así, cuando chico, chico no, porque todos son flojeros, pero después siempre fue más relajado en ese sentido, deja que los demás hablen y luego da su punto de vista, incluso de conocimientos.

55. Marcela: En el colegio Max vivió una situación en que había una pugna entre él y unos amigos que eran como así. Eran tres, y el resto del grupo que eran futboleros y había una pugna. Yo creo que al Max en el fondo habría querido estar con los futboleros, son más aceptados por las niñas y todo, claro no tiene las habilidades, pero yo creo que lo habría preferido. A mí me sirvió las inteligencias múltiples, para explicarle que todos los niños tienen algún talento

y que los futboleros no son tontos, que ellos se destacaban en esa área y que el profesor los llevaba a campeonatos porque estaban desarrollando ese talento. Como que ahí sirvió para que comprendiera mejor su entorno. Lo que sí, lo que dices tú, tengo el caso de una amiga que su hijo tiene un conflicto con todo el curso, que le pegan, que él pega, incluso le pegó al Maxi. Se produjo un problema, que mi hijo molestándolo, porque él también lo molesta, es muy distinto, parece que se sale mucho. Tiene promedio 7 y su afición es tener buenas notas y le dicen que es aficionado y muchas veces yo le hablaba al Max que el niño estaba sufriendo por eso, pero ese día también lo estaba molestando y le pegó. Yo le hice entender que si habían tenido un problema yo no puedo dejar de ser amiga de la mamá, porque es mi amiga. Pero, por ejemplo, ese niño si bien tiene muchos logros académicos, no sé si su infancia ha sido feliz de sentirse muy distinto del resto.

56. Mirra: Hay que tener ojo para saber diferenciar cuando las diferencias son tan grandes que empiezan a causar dolor en el niño, y uno como papá puede tener muy buenas intenciones, pero se hace necesario una ayuda externa. Yo creo que como padres, como guías, se pueden hacer muchas cosas, pero hay momentos en que se debe aceptar la necesidad de recibir ayuda.
57. Marcela: Pero también es cierto que mi amiga hace la cosa más complicada, porque el niño sabe enfrentar las situaciones, es bastante maduro, en el fondo ella sigue haciendo diferencias. Uno trata que el niño sea lo más normal, pero a ella le cuesta dejarlo.
58. Mirra: Hay que evaluar qué tan patológica es la reacción. Se debe hacer una evaluación de cómo está el niño, si llora, se encierra, hay que ver.
59. Lidia: Los niños, en todo caso, claramente lo manifiestan. Si están contentos con lo que les rodea, con su forma de vida, lo van a manifestar. Yo en el caso de Sebastián, tenía harta crítica, incluso de la familia, de por qué yo lo dejaba que estudiara tanto, pero era él, en un momento agarró un libro y no lo soltó hasta que lo terminó, era como obsesivo, pero los demás pensaban que yo lo tenía estudiando. Pero cuando el niño va creciendo y te manifiesta: “Mamá, yo así soy feliz, este es mi mundo, me siento cómodo y me gusta esto”. Cuando el niño está grande y te lo dice así, uno se siente más tranquila, ahí uno dice: “Ahí está bien”.

-
60. Ramona: Una vez en el curso tuvieron un conflicto con el profesor. El profesor hizo escribir a todos los niños sus virtudes y sus defectos, entonces yo quedé súper tranquila, después nos entregaron el papel a nosotros. Porque había habido un problema con el profesor, de desorden, y el mío me había dicho: “Yo mami a veces también hago desorden” y está bien si son niños. Entonces una virtud es que él decía que... y yo dije “éste tiene la autoestima por el cuello”, porque decía que él tiene ideas propias, lo que me tranquiliza, que no se dejaba llevar por los demás, lo que más aún me tranquiliza y que a él le gusta ayudar a sus amigos, dije yo eso uno lo puede trabajar. Y los defectos, es que se enojaba con rapidez, la poca tolerancia y eso decía que él tenía que trabajarlo, y si él puso eso, yo pensé que “este muchacho tiene bien su autoestima y sabe sus debilidades”. Y eso me dejó tranquila, de que el niño va en buen camino.
61. Luis: Yo tengo el mismo problema, que me enoja muy rápido, y con Junior somos iguales. Pero el otro día me acordé del taller, me controlé, me acordé en el momento exacto y me controlé.
62. Guadalupe: Y él decía: “Qué pasó, papá, que no dijiste nada”.
63. Mirra: De hecho eso les iba a preguntar, me da la sensación de que sí, el taller ha sido útil, en la cabeza, uno tiene la idea que ha sido útil, pero ahora en términos reales. Luis dio un ejemplo recién de lo que iba a preguntar. Pensemos en tres semanas atrás, cuando terminé el taller, o antes. Han notado algún cambio de su forma de reaccionar, como Luis que salió a caminar, respiró, no sé como fue la situación, pero en ese minuto sintió que le sirvió.
64. Guadalupe: En el fondo evitó un conflicto, el taller.
65. Luis: Esa es parte de mi idea, de seguir con todo esto, es a lo mejor hacer una separación. Yo creo que es importante hacerlo por edades. Los papás que tienen hijos entre 14 y 16. La adolescencia, que es una etapa conflictiva, en que los cabros son dioses y nadie los saca de ahí y los papás pasamos por una situación compleja, y yo soy bien sincero, para uno es más complicado que para las mujeres porque ustedes son más acogedoras. Un poco como le pasa a su marido, me identifico un poco con su marido, porque a los hombres nos cuesta más. Lo importante es madurar el tema, en algún momento en la vida

aprendí que a uno no le enseñan a ser padres, pero con esto te orientan bastante y yo creo que es bueno hacerlo. Un tiempo atrás he participado en otros talleres, y creo que me han servido bastante. Yo nunca he tenido mucha comunicación con la familia, pero ahora tenemos conversaciones, es una cuestión de cambio que ha ocurrido con el tiempo. En todo caso, lo que es el taller en sí, lo encuentro muy productivo, muy provechoso hacia situaciones y no sólo con los hijos, en el trabajo también me ha servido, ando con el chip puesto, además que uno trabaja con gente.

66. María: Yo quiero hacer una consulta, para que mi hijo tenga más contacto con su padre, buscarle el motivo para que puedan salir los dos solos.

67. Ramona: ¿Sabe qué? Eso es muy importante, yo cuando los niños eran chicos en el colegio, iban a celebrar el día del papá sólo con los papás y yo dije, “no voy”, y me dijeron: “No!, el niño necesita estar con el papá solo”. Me dijeron: “si puede salir y dejarlos solos para que compartan, hágalo”, y yo lo aprendí de ese momento. De repente digo: “Voy y vuelvo” y me demoro mucho para que él esté con los dos niños. Y cuando vuelvo me cuenta: “Conversamos esto o esto otro”, es bueno para conversar con los cabros, entonces yo digo: “Es verdad que uno tiene que darle espacio por que tienen derecho a estar juntos que sea un par de horas al día”.

68. María: Yo creo que hay que plantearlo con mi marido, conversarlo con él, y luego dejarlos solos.

69. Ramona: Aprovecha el “voy y vuelvo” y te vas a la casa de una amiga, y vas dando espacios para que conversen, se hagan cariño, o de mirarse solamente.

70. Luis: Yo te digo que el momento se da solo, ese momento llega. Pero tienes que hablar con tu marido, para que cuando ese momento llegue lo aproveche, porque el momento se da. Yo lo viví, primero como hijo, ahora como padre. Llega un momento que necesitas un espacio para conversar con tu hijo y como hijo necesitas espacio para conversar con tu padre.

71. Marcela: Mi idea es que las relaciones no siempre son iguales. La relación con usted es más cercana, pero no tienen por qué ser igual a la relación que tiene con usted la relación con su marido. Y no tiene por qué ser malo.

72. María: Estuvo bueno lo que dice ella, como para tomar ideas.

73. Lidia: Es que yo quiero decir que la relación de Juan Carlos (su marido) con el niño no es igual que la mía. La relación que yo tengo con Sebastián no es la misma que él tiene con el hijo y me he dado cuenta que es súper complementaria. Son nada que ver. Sebastián recurre a mí en todo lo que tiene que ver con su sensibilidad, con sus miedos, con sus proyecciones y recurre al papá para la otra parte; la parte sexual, recurre al papá “sabes papi que hay una niña que me gusta”, también recurre para los juegos, pasarlo bien, separa los roles masculinos y femeninos. Sabe que en la mamá encuentra la parte blandita, acogedora, “Qué rico que me entiende”. El papá significa para él, lo que visualiza para él, mantenerse más al centro y lo que le entrega seguridad. Ahora ojo por que JC actúa a veces como papá, sin darse cuenta de que no le entiende, y tengo que conversar con él y decirle: “Si no entiende así, está chico todavía, tienes que ponerte en la situación de él”, y así puede acercarse mejor. Pero luego se le olvida, porque hace lo mismo pero sin que yo le diga nada, va solo donde Sebastián y le dice: “Lo siento hijo, me equivoqué, de repente actué como adulto”.

74. Ramona: Los papás de repente pierden el norte, a veces creen que pueden conversar de igual a igual con él, y hay que decirle “es un niño”, “tienes razón, parece que la embarré”. Me tranquiliza saber que tiene confianza en su papá y en mí y cualquier cosa lo va conversar con uno o con el otro.

75. Mirra: Me da la impresión de lo que hemos conversado, que los temas que se trataron en el taller sí fueron atingentes a sus realidades. Y en ese sentido, hablando del taller propiamente tal, ¿Qué temas creen que sobraron? ¿O qué temas faltaron?

76. Luis: Para mí uno de los temas que eché de menos fue la sexualidad, que es un tema bien complejo, pensando en los niños de 11 a 15, a 16 años, es una situación que no se profundiza ni en la familia ni en el colegio.

77. Mirra: De sexualidad, ¿Cómo? En cómo los padres pueden hablarlo con sus hijos, ¿Eso?

-
78. Luis: Sí, va ligado a eso, pero más en cómo uno puede explicarle a los hijos las situaciones que pueden pasar. Desde chiquitito nosotros en la casa hemos conversado las cosas sin tapones, pero llegado a cierta edad es más difícil, ya no es lo mismo que cuando están chiquititos, hay un vocablo diferente que hay que tener, y ser más explícitas las cosas.
79. Mirra: Si bien entiendo, la idea es que en el taller de papás se hable de la sexualidad tal como si estuvieran hablando con sus hijos. Por ejemplo, ensayar qué palabras, cómo hablarlo, qué temas: anticonceptivos, embarazo adolescente. No una clase de anatomía, ¿no?
80. Luis: No, es como hablarlo para aplicarlo luego a la familia.
81. Ramona: En el caso mío, bueno es un poco diferente, porque el mío es más cabro chico. Yo sé que va a llegar un momento en que va a preguntar más, pero yo siempre se lo he explicado de acuerdo a sus necesidades y de acuerdo a lo que ellos quieran. Y yo creo que eso, cómo enfocarlo, cómo hablarlo y conversar las cosas es más complicado.
82. Marcela: Yo creo que como son niños analíticos, deberían de haber menos problemas en el aspecto sexual, porque son niños que piensan y analizan las cosas, las entienden rápido.
83. Ramona: O más problemas, porque por su parte emocional que no va a la par con la intelectual.
84. Mirra: Yo creo que va bien a la par en el tema sexual, la emocionalidad del niño dotado con el niño no dotado. Intelectualmente puede entender mucho, pero intelectualmente se lo pasan a todos los niños en el colegio, el tema de reproducción.
85. Lidia: A demás ellos se encargan de averiguar más cosas en los libros. Empiezan a buscar. Sebastián va a cumplir 14 en Enero, pero desde chico sus preguntas a nivel sexual siempre fueron bien directas. Tal vez ahora son más complejas. La otra vez, me preguntó: "Mamá, ¿En el sexo se siente placer, qué tipo de placer se siente?". Yo sé que está en pleno despertar sexual, pero es súper abierto para conversar y para decirlo. Y lo bueno que tiene, y yo creo que

es tranquilizador, porque primero busca textos y luego que se informa, pregunta la otra parte, lo que está sintiendo, y lo expresa. Yo te digo que de repente con las preguntas que me ha hecho, han sido muy directas. Por ejemplo, una vez estábamos con mi esposo, juntos y él nos pregunta: “Ustedes cuando me concibieron, ¿lo estaban haciendo porque estaban bien como pareja?”, así tal cual, y yo le dije: “Bueno mi amor, nosotros nos amamos con el papá”, y creo que es súper sano, porque lo dice así de sano, no de una manera morbosa ni nada.

86. Ramona: Yo creo que depende de cómo uno lo plantea, creo que ellos no lo ven como algo morboso si uno lo ve como algo natural en la vida. Yo también he estado pendiente de eso, pero parece que el mío es más inmaduro, aunque también tiene 13 años todavía no tiene esa inquietud. Pero sabe todos los procesos que van a pasar.

87. Mirra: ¿Y qué otros temas piensas que el taller puede tocar para enriquecerlo más?

88. Lidia: Pienso un poco lo que se trató en una de las sesiones de la confusión que ellos tienen, porque tienen tantos intereses en su cabeza. Sebastián me dice: “Mamá yo quiero ser científico, pero necesito capital, así que voy a ser empresario primero para tener capital”.

89. Mirra: O sea, de orientación vocacional.

90. Lidia: Claro, mi hijo tiene esa idea de tener plata, no sé de dónde. No sé cómo hacerlo para equiparar esa fuerza, él dice que todo lo va a lograr, entonces le digo que se tranquilice que todavía no empieza nada. Entonces eso me gustaría saber más como orientarlo. Quisiera saber qué decirle, “mi amor, ese tema que todavía pretendes, es en un futuro” que él no ve tan lejos. Me dice: “Yo voy a hacer esto y esto otro, me voy a ir al extranjero”, nosotros no tenemos las condiciones económicas, pero me dice que existen las becas. Esa cosa tan fuerte cómo uno saberla, cómo tomar también. Saben que yo esa parte que viene encima que es la vocacional, que es la que entra con fuerza, porque ellos ya están viendo su proyección a futuro. Sebastián me dice: “Mamá yo quiero ser científico, para eso necesita medios y aquí no hay plata”, entonces empieza a pensar muy lejos

-
91. Mirra: Pero tú, Lidia, y él tienen que tener claro que esa es su primera mirada, su primera idea y que sus intereses pueden ir cambiando según las experiencias que vaya teniendo, va ir conociendo gente y se va ir abriendo.
92. Guadalupe: Sí, eso piensa ahora pero no es lo definitivo.
93. Mirra: Sin embargo, como te me parece importante saber como tomar esa misma posibilidad de exploración.
94. Lidia: Sí, cómo orientarlo en ese mundo en que se está metiendo. Yo te decía el otro día que cuando la escritora que vino le dijo que iba a ser un excelente escritor en una dedicatoria, y se la creyó, entonces ve tantas cosas. Entonces creo lo que tú decías; que para ellos se les hace difícil buscar su vocación real porque saben que pueden hacer muchas cosas.
95. Ramona: En el caso mío, yo digo que no. Hasta el día de hoy no tiene la menor idea qué va a estudiar.
96. Marcela: Yo creo que lo que hay que mostrar a los niños, yo pienso eso, es que cuando uno es chico cree que tiene que optar por una carrera y quedarse ahí, porque no puede andarse cambiando, hacerles sentir que tienen el apoyo de sus padres y que tienen la posibilidad de equivocarse, y por último, no equivocarse sino que hay gente que estudia diferentes carreras o que puede desarrollarse, no sé puede ser un gran empresario y también un pintor, o sea, no limitarlo, decirle: "Tú tienes que ir por aquí", es mostrarles gente. Yo no tengo capacidad de hacer muchas cosas a la vez, pero admiro a la gente que puede. O sea, mostrar que no es tan grave la vida.
97. Ramona: No, y de repente ver que si no logran las metas es enseñarles a ser tolerantes con la frustración, trabajar la frustración, porque hay niños que no la toleran, entonces eso es complicado, yo creo que eso es un tema. Cómo papás trabajar la frustración de los niños. Qué va a pasar el día de mañana cuando no lo logre. Y cómo ir aterrizándole de todos los sueños, que de repente son sueños que uno dice: "Pucha, no lo va realizar, se va a dar un costalazo, cómo ayudar que no sea tan grave".

-
98. Marcela: Cómo buscar esos límites, ver que los niños tengan esa tolerancia al fracaso, porque no pueden ser buenos para todo. Pero la gente que ha creado cosas han nacido de un sueño, tal vez le dijeron que estaba loco, y años después ve que la cosa se hace realidad.
99. Ramona: Si nadie dice cortarles las alas, pero saber que te puede ir bien y que te puede ir mal. Buscar un punto de equilibrio.
100. Lidia: Ahí está la cosa, por que a mí, Sebastián a los 6 años me dijo, un día muy serio, me dijo: “Mi nombre va a ser famoso, y me van a conocer en todo el mundo, porque yo voy a ser alguien importante y voy a dejar una huella en este mundo”. Eso me lo dijo a los 6 años, y con los años lo está manejado de otra manera, lo está madurando. Me dice mamá: “Voy a ser científico y voy a resolver lo que aún no está resuelto”, en cuanto a enfermedades, en cuanto a la genética, que son cosas que le llaman mucho la atención. Entonces justamente ahí va mi preocupación, porque desde muy chiquito empezó a decirme cosas, como “yo voy a ser famoso, y a lo mejor tú no vas a estar, pero vas a ser conocida como la mamá de”.
101. Guadalupe: Los niños sueñan, son muchos los niños que sueñan en cosas muy grandes. Yo conozco un caso, el personaje creció y todo. Creo que hay que hacer un taller como manejar la frustración de sus fracasos en los padres. Porque tal vez después si él no lo logra, él no va estar ni ahí, total fue una etapa que quemó porque los sueños cambian, va a lograr tener una carrera como todo el mundo, una familia y tal vez la frustración no es tan grande porque no lo va a ver como ahora que es niño chico. La frustración es más para la mamá, así que el taller tiene que ser para la mamá (Broma, todos ríen).
102. Mirra: Yo creo que cuando, como decía Guadalupe, los niños cuando son chicos tienen sueños, y en la medida que van creciendo, no es que vayan a echarlo por la borda, si no que van a ser más adaptados a la realidad y a lo mejor, mira sería increíble que tu hijo descubriera la prevención del cáncer, a lo mejor no. Pero sí podría llegar a ser investigador de la Universidad Católica, por ejemplo, y trabajar en investigación y ser investigador, quiero decir eso se puede ir acotando más a la propia realidad y a las oportunidades.

-
103. Guadalupe: En realidad lo importante es que los chicos digan: “Esto es lo que yo quería, esto es lo que yo quiero”, aunque no tenga nada que ver con nada de lo que decían. A lo mejor va ser algo porque le gusta eso, y antes decía otra cosa, pero va decir: “En realidad estoy tonteando porque lo que me gusta es esto”, van aterrizando los proyectos. Lo que yo digo, cuando me preguntan “¿y el tuyo?”, digo: “No tengo la menor idea, sé que está yendo al PENTA donde está probando de todo y se le está abriendo un mundo”.
104. Marcela: Esa es la gracia, los niños están explorando un mundo que se les está abriendo. A mi hijo le dio un tiempo que quería ser veterinario, pero parece que ya no, porque es muy escrupuloso, pero igual se ha comunicado con veterinarios. La tía del curso me felicitó con la participación del Maxi, pero sé que es una opción sólo.
105. Ramona: Sí yo creo que es importante un taller de manejo de frustraciones, porque ellos se creen tan capaces de todo, pero de repente no se la pueden y en el camino vas a ver qué está pasando con el cabro. ¿Cómo maneja esa situación?, ¿Cómo lo trabaja?
106. María: Mi hijo quiere ser astrónomo, antropólogo y arquitecto, y si no le resulta ninguna de esas tres, va a ser actor.
107. Mirra: Como último me gustaría evaluar dos cosas: Uno, las actividades como tal, la metodología; que se trabajara a partir de actividades, y otro el papel del guía, y aunque estoy yo aquí espero que si hay algo negativo, me lo digan.
108. Ramona: A mí me gustó mucho la metodología, lo que no me gustó es que a veces por falta de tiempo, hubo grupos que no exponían su trabajo. Como guía yo lo encontré bueno, porque era uno la que desarrollaba los temas que le daban en grupo, y era más como moderadora de lo que estaba pasando. Supongo que ese era tu objetivo, que a través de nosotros salían las cosas y no a través tuyo. Eso fue tal vez faltó tiempo o era mucha gente. Haber discutido más, pero fue un grupo dinámico y eso me gustó.
109. Marcela: Yo pensé que de repente iba a ser más tenso el ambiente, me imaginé que me iba a sentir mal, o tensio nada, más frío, y me sentí súper

acogida, que era un grupo en el que daban ganas de participar, me gustaba mucho venir. Lo otro que yo creo, como resultado. Quizá cuando uno viene al taller cree que le van a dar una receta “frente a esto hacer esto u esto otro”, pero lo que entendí, a través de las dinámicas y todo fue que las familias son distintas, que las situaciones son distintas, que los hijos son distintos y que bajo este marco general que vimos y discutimos uno va ir buscando el camino, que no hay una receta, sino que uno tiene que analizar la situación y ver cómo la enfrenta. Vi que si tocábamos un tema y que nosotros mismos buscábamos las situaciones, en el fondo es lo mismo que nos toca vivir en nuestras casas.

110. Lidia: A demás que uno se sentía identificado con diferentes cosas no con todo, ciertas cosas te llegan más y las asimilabas más. Creo que la experiencia como grupo fue, mira te voy a hacer una confidencia mía, a mí no me gusta participar en grupos.
111. Marcela: Ni a mí tampoco.
112. Lidia: No sé por qué, porque me gustan las cosas entre 2, 3 ó 4, porque encuentro que cuando hay mucha gente se diluye todo, y uno toma poca información, o a veces información poco verdadera. Cosa que aquí me pareció que había mucha franqueza de las personas, bastante realidad y eso me gustó, porque en general en los grupos grandes la gente fantasea y cuenta lo que no es realidad, para aparecer. En cambio yo vi que había autenticidad y me gustó, lo encontré súper bueno. En ese sentido la forma de trabajar fue un éxito total para mí.
113. Mirra: O sea, la metodología les fue buena, en el sentido que ayudó a generar un clima de confianza y a generar participación grupal.
114. Guadalupe: Fue cómoda.
115. María: Fue dinámica.
116. Mirra: ¿Están todos de acuerdo? ¿Creen que el taller debería continuar con esta metodología o le faltó más teoría tipo clases?, porque salió en algunas evaluaciones.

-
117. Luis: Yo creo que hay temas que requieren de mayor profundidad teórica.
118. Ramona: Pero yo creo que va todo a su tiempo. Como primer taller, está bien, se dio un poco de teoría que uno logró entender. Es como un primer nivel, está bien.
119. Lidia: Y fue básico para lograr confianza.
120. Marcela: Ahora si qu eremos entrar más en psico logía, creo qu e debemos primero pasar por este taller y luego ir avanzando. Me parece que era necesario pasar por este taller en que uno se conoce y cuenta sus experiencias y se va solt ando y entendiendo que lo que le pasa a uno le pasa a los demás, eso era muy necesario.
121. Ramona: A demás que el trabajo en grupo a la gente se sentía más libre de decir cosas, si hubier a sido como mesa redonda al tiro la gente se hubiera quedado callada, pero como era en grupitos la gente se pudo soltar. De hecho la última sesión donde hicimos el programa hubo gente adelante que t ú viste gente y dijiste: “¡Oh! Está ahí y mira como habla, increíble”.
122. Marcela: Lo otro es qu e yo creo q ue para ti e ra un problema, es qu e eran situaciones hasta intelectuales muy distintas, había gente distinta, de cómo se vi ve, de familias distintas, tampoco se podía par tir de una cuestión cabezona, era necesario hacerlo así, con ese nivel de trabajo.
123. María: Yo venía con la idea, con mi esposo, de que era un taller tan largo. Mi esposo me dijo: “vamos a ir el primer día a ver cómo es”, y nos seguimos quedando y ahora le encontramos gusto a poco. Claro por que nos dimos cuenta que podíamos participar como las otras personas y que teníamos la oportunidad de conversar de nuestro hijo, cosa que no nos ocurre ni con la familia ni con los otros apoderados, menos.
124. Guadalupe: Tú, Mirra, como psicóloga supiste hacer muy bien de manera que el grupo encajara.

125. Ramona: Retomando lo que ella dice, es verdad que con la familia y los amigos uno no habla de todo lo que hablaste acá de tu hijo, porque si no te dicen “cachetona, estás inventando”.

126. Luis: Me voy a meter ahora, ¿Sabes lo que pasa? Como que nosotros descubrimos lo mismo que descubrieron los chiquillos acá en el PENTA, descubrimos el par. Como adultos logramos encontrar gente con quien podíamos conversar exactamente los mismos temas sin pasarnos a llevar entre nosotros, porque teníamos las mismas inquietudes. Es lo mismo que pasa con los chiquillos del PENTA. Ellos no pueden tener una relación muy buena con los compañeros del colegio, porque no son sus pares, pero acá sí. Y a nosotros nos pasó lo mismo, o sea yo no soy muy bueno para hablar pero aquí sí, porque todos pensamos lo mismo, estamos en una misma línea. Y eso es muy bueno. También rescato que hay temas que haya que trabajar más en pizarra. Creo que las dinámicas son muy buenas en sección grupo, sobre todo cuando teníamos que dibujar o recortar, muy entretenido. Y con respecto de su persona, yo estoy agradecido, a pesar de ser una lolita, yo conozco varios psicólogos, pero tú tienes una chispa muy especial. O no sé si la diferencia está en que tú estás planteando algo que a mí me interesa y que tengo necesidad de un tema personal. Y o creo que fue un buen papel, como guía nada que decir, y yo soy muy crítico en esas cosas y no tengo nada que decir, solamente darte las gracias.

127. Mirra: Gracias.

128. Marcela: Lo otro que yo quería decir, es que yo tenía un prejuicio de las psicólogas y de la católica, “es cuica”, y en ese sentido creí que no, que hubo una cercanía, pensé que nos tocaría una cuica y fue todo lo contrario.

129. Lidia: Pero sí hay una cosa que yo aprendí también y que me sirvió. Yo siempre me ha costado tener amistades porque encontraba que no teníamos ni las mismas características ni intereses, por ejemplo, si voy a una reunión de apoderados del curso converso cosas así lo justo y necesario, no soy muy buena para participar en grupos de curso, porque no estoy de acuerdo en muchas cosas, los papás en general los intereses son diferentes, entonces no me siento cómoda, incluso con vecinos, no soy apática, pero no me siento cómoda, saludo tengo buena relación, pero más que eso no, porque no había

afinidad. Con Juany, otra mamá del PENTA, sí he sentido una afinidad, porque somos mamá más mamá y parecidas y aquí he encontrado que hay más mamá s parecidas a mí, y papá s que se parecen y eso me ha servido mucho, porque quiero a veces hablar de un tema con un apoderado y no lo puedo hacer. Yo soy muy inquieta intelectualmente, me gusta leer, me gusta aprender y conversarlo con los demás, y me doy cuenta que no tiene los mismos intereses, no les interesa ni les importa lo que pasó en otra parte del mundo, entonces esa es mi frustración. Yo trabajé más de 16 años en una oficina donde había un poco más de preparación entonces yo podía hacerlo, y cuando llegué a la casa y no encontré eso, me frustró. Las mamá s nos preocupamos de que mi “hijo se enfermó, tiene mala la guatita”, los temas son limitados y no había más tema, y me ha costado encontrar gente con quien conversar otras cosas, y en este grupo he sentido que sí puedo hablar de otras cosas, comentar cosas que a mí me interesan también, y así me siento también más identificada con Sebastián, porque el también es inquieto.

130. Mirra: yo se los agradezco, doy por cerrada la sesión con ustedes como grupo. ¡Muchas Gracias!

Grupo Focal 2 – Evaluación del taller

Fecha: 3 de Diciembre.

Duración: 1 hora 30 minutos.

Participantes: Magali, Doris, Ruth, Alicia, Elsa, Margarita, Ana.

1. Mirra: Para empezar, la pregunta es: ¿Con qué sensación general se quedan del taller, qué les pareció el taller?
2. Margarita: Gusto a poco, como primera cosa, segunda cosa, susto.
3. Mirra: Susto.
4. Margarita: Por que mi mundo es otro. Somos yo, la Alicia y las cosas de la vida cotidiana. Pero aquí, con los otros papás, me encontré con una serie de experiencias que han vivido, con hijos de 14 ó 15 años, y eso es lo que me asusta. Porque yo, con mi afán de prepararme para ese período, que yo no me acuerdo como lo pasé. Yo tenía un papá súper restrictivo, entonces se hacía lo que él decía. Y eso sé que la Alicia no va a ser tan catadora como fui yo, entonces me asusta esa etapa, y aquí me asustó más.
5. Mirra: ¿A lo mejor por el hecho de haber conocido experiencias un poco más difíciles?, pero hay que ver que no todas las experiencias son iguales.
6. Margarita: La idea es que en el fondo la situación de hoy es mucho más distinta, y que los chiquillos están más expuestos, son más rebeldes, y aunque aquí tienen una buena guía y es un apoyo importante, sé que están preocupados de otras cosas. Pero igual me da susto de que lo que vaya a pasar más adelante, con las amistades, con pololos, las drogas, no sé. Hasta ahora no hemos tenido problemas, pero me digo: “Qué irá a pasar después si se pone rebelde”, yo no tengo el padre ahí, ni abuelos como modelos, hasta ahora lo he hecho bien, pero me preocupa.
7. Magali: Va a seguir así, porque tú eres una buena guía, como dices tú.

-
8. Mirra: Yo no creo que pase nada grave, cono ciéndola, en su forma de hablar, de conversar. ¿Pero usted tiene redes de apoyo, gente con quien conversar?
9. Margarita: Sí, eso sí.
10. Mirra: Porque eso es súper importante, tener con quien hablar, en el supuesto que pasara algo que no supiera cómo actuar.
11. Margarita: Lo que pasa es que yo soy muy aprehensiva. De hecho cuando la Alicia entró al colegio, yo fui a hablar con la profesora de que nosotros somos la Alicia y yo, y que ella no tiene papá, ni abuelo, como que somos solas en este mundo y le dije que yo quería saber si la niña tiene comportamientos distintos a las otras niñas para saber qué hacer, y ella me dijo: “Si usted no me lo dice, no me habría dado cuenta jamás”. Ya pasó, y cuando vinimos aquí al PENTA, lo mismo, vine a hablar con la psicóloga y le dije que yo estaba preocupada de que mi hija no sienta la carencia del padre, porque para mí mi padre fue muy importante. Cuando él falleció, hace dos años y yo tuve toda la vida a mi papá, pero ella no, me separé cuando ella tenía un año, y desapareció, es un padre ausente. Yo comparo mi vida con una familia y un padre tan autoritario, pero ella no.
12. Magali: ¿Y ella le ha preguntado o quiere saber sobre el papá?
13. Margarita: Sí, si sabe, lo conoce. Lo ve dos veces al año, para el cumpleaños y Navidad, pero no hay relación.
14. Magali: Lo que pasa en el colegio de mi hija es que hay una niña que no tiene papá y no lo conoce y ya no quiere estudiar más hasta que no conozca a su papá, le está yendo mal. Así que cuando va a la casa yo la hago estudiar con la Denisse.
15. Doris: Pero yo creo que con Alicia eso no va a pasar, ella es bien madura, tiene capacidad de interactuar. Yo la conozco, he sido afortunada porque me ha ido a visitar, se ha quedado con Nayaret. Yo tengo dos hijas, con un año de diferencia y Nayaret tiene 12 y Génesis tiene 11, tengo dos parámetros de niña, y para tu tranquilidad te digo que no te asustes. Fíjate que tengo un lolo de 17 años y me he dado cuenta que yo soy muy afortunada, porque mis hijos

me dan muchas satisfacciones, soy una bendecida con ellos, en cuanto al cariño, afecto, amor y seguridad. Y yo como he visto a Alicia muy bien integrada, muy bien.

16. Margarita: Si yo tampoco me complico, pero aquí vi papás muy preocupados de muchas cosas que yo no vivo, preocupada por eso y no es que no vea las cosas, sino que no las vivo, soy muy relajada y tranquila.

17. Alicia: Tal vez sea ese mismo relajo tuyo, tu forma de ser transmite a tu hija una tranquilidad, frente a una situación complicada, pero que no depende ni de ti ni de ella, tal vez ese relajo tuyo hace que ella lo acepte bien y de una manera natural y normal.

18. Margarita: Sí, pero cuando yo he venido a los talleres, no sólo a éste, sino a otros de acá, y del colegio, me pasa que me encuentro con papás angustiados, y decía yo: “¡¡UUU, las niñitas, la adolescencia, qué terrible!!”.

19. Mirra: Sabes que en general yo creo que esa es una inseguridad de los papás de conocer sobre el tema, de no saber como enfrentarlo, pero en lo personal creo que ustedes como padres han demostrado que son papás bien atinados. Yo creo que ninguno de los padres que participó vaya a tener, o tenga, reales situaciones conflictivas con sus hijos que no vaya a saber como enfrentarlos. En ese sentido Margarita la invito a estar más tranquila con la adolescencia que es un período que se viene, tal vez más difícil de lo que has pasado con la Alicia, pero no significa que vaya a ser tan terrible, y veo que hay herramientas para afrontarlo bien. No me lo imagino mal ni en tu caso ni ningún papá de los que participaron.

20. Magali: Nada que no se pueda sobrellevar.

21. Mirra: Ni menos con ustedes que son mamás bien clever, bien atinadas y comprometidas. Por eso le preguntaba si tiene redes, porque es importante siempre tener con quien contar y saber a quien recurrir.

22. Margarita: Gracias Mirra.

23. Mirra: No, de nada. ¿Y alguna otra sensación general que les haya dejado el taller?, no me digan que fue puro susto.

24. Elsa: Yo, al contrario, yo me relajé. Había detallitos de mi hijo que me preocupaban y aquí aprendí que eran cosas normales de las características de ellos, por lo que en estos momentos estoy tranquila, y muchas cosas las he comprobado ahora. Por ejemplo, les cuento algo que pasó: Se acercó a mi hijo un compañero de curso que tenía serios problemas de relación con los profesores, como altanero, insolente, y empezó a acercarse a mi hijo. Las profesoras me lo hicieron saber aunque yo ya lo sabía, y me dijeron que estaban preocupadas por Ricardo de que este niño se estaba acercando a él, y que no lo fuera a involucrar en su cuento. Yo ya había hablado con Ricardo de esto, antes que las profesoras me dijeran, se habló aquí de que había que tener cuidado con los adolescentes de cómo se le decían las cosas, sobre todo las críticas a las amistades. Yo siempre he sido con él muy directa y nos entendemos y yo le dije: “Hijo yo tengo súper claro como tú eres, pero hay una cosa que me preocupa, es que este niño se está acercando a ti y ojalá nunca te vea involucrado en una situación en el curso, porque tú nunca has sido así, nunca has sido insolente ni irrespetuoso”, y él me escuchaba. Y a las semanas después le pregunté a las mismas profesoras, y me dicen: “¿Sabes qué? al Tomás le bajaron las revoluciones”, y yo le comenté a mi hijo que la profesora estaba contenta, y me dijo: “Mami es que yo hablé con Tomás y le dije que él la embarraba sin razón, que respondía de manera inadecuada, y le dije que yo le iba a decir cuando la estuviera embarrando, que yo le iba a ayudar cuando estuviera metiendo la pata”, y como lo ha hecho, más tranquila estoy. Porque aquí también se dijo que los niños PENTA, les digo yo, son capaces de influir positivamente en el ambiente, y en este caso en particular sentí eso, y no fue al revés, por eso estoy cada vez más relajada. Y entendí mejor las cosas de las que tengo que vivir, entonces estoy más tranquila la verdad.

25. Alicia: A mí el taller me ha dado dos sensaciones fuertes. Por mi hija porque para mí es muy importante que ella sienta que me importa y sus dos hermanos también. Para que sienta que ella está bien y que puede sentir muchas cosas, y que puede ponerse de pie si las cosas van mal, aquí me quedó muy claro eso. Y me gustó cuando Mirra habló de la familia y dijo que la familia son las personas que están, que no como uno piensa normalmente que es papá que corta el que que, mamá sumisa, hijos que marchan. Entonces eso me gustó, y

aprendí, entre otras cosas, hablé con ellos de ese tema. Empezó mi hija con que tenía pena que otros niños en la Navidad estaban con su mamá y su papá, y le dije que nosotros somos una familia, ellos y yo, y conversamos y como que lo está entendiendo mejor, porque lo demás no lo podemos manejar, pero nuestra familia sí. Y la otra parte, en la parte personal, para mí ha sido un broche de oro para mi vida, venir a un aula de la universidad a aprender un poco más de las personas. Y aquí voy a contar otra parte, que me ha ayudado también a manejar mucho mi relación laboral con un jefe, que no es positiva. Yo soy la típica persona que está hasta aquí de pega, y nunca la encuentro bien y siempre me saca más. La otra vez me llamó para llamarme la atención, y yo mantuve la tranquilidad y manejé yo la situación, y mis preguntas fueron atinentes y directas, y revertí la situación de tal manera que terminó pidiéndome disculpas. Y con una tranquilidad que a mí me sorprendió. Y yo creo que porque el estar acá a mí me dio seguridad en mí, porque creo que yo necesitaba reforzar mi seguridad, porque son los temores los que no nos dejan avanzar. Y yo voy formando así firmeza. Ahora me viene una evaluación en el trabajo y me espero lo peor, pero estoy preparada y me siento firme para ir preparando una estrategia, porque esto es igual que un partido de ajedrez. Eso le agradezco mucho al taller que Mirra ha hecho, porque ha tenido un efecto personal y familiar. Y siempre me acuerdo de lo que tú mencionaste de la organización del grupo y de hecho para mí, soy una persona que siempre lo quiero hacer para no molestar a nadie, y sé que no está bien, porque eso me trae un desgaste. Así es que hoy día les dije bueno “yo dejé arroz hecho y ustedes se calientan unas salchichas, y la Mari Pí va a limpiar la tina del baño, porque eso siempre lo hago yo, pero tengo que salir y hay que limpiarla hoy, esa será tu misión, agarra la esponja y el klenzo y la limpia” y le pareció mal, pero yo ya sé manejar el malestar de ella, también lo aprendí acá, ahora yo transo con ella, “bien yo te propongo esto, tú haces esto, ¿qué te parece? ¿cómo te sientes ahora?, bien, ya listo”, entonces ha sido un alivio, este taller ha sido un alivio para mí.

26. Margarita: Aprender a manejarse es fundamental en la vida, por ejemplo, eso que dices tú de la familia yo lo aprendí hace tiempo siempre yo he sido de familia chica, que yo lo hago presente porque para mí era importante mi papá, mi mamá y mi hermana, y después yo no logré construir la familia que yo quería y me quedé sola con una guagua de un año. Y en la que me tocó aprender tantas cosas, y crecí, luego falleció mi mamá y nos quedamos con mi

papá y mi hermana se casó y yo me separé, y los poquitos que éramos nos quedamos bailando. Y ahí me di cuenta, porque mis padres no tenían familia, mi mamá era hija única y mi papá solo tuvo una hermana, pero siempre tuvieron redes de apoyo, gente cerca, y me di cuenta que yo tenía que hacer lo mismo, tener una red de apoyo, tengo amistades, también gente de mi oficina, y donde voy siempre hay gente que se acerca y como una cosa innata de amistad, en este caso fue la Doris, aquí en el PENTA, entonces eso como que reemplaza la familia, y son incondicionales.

27. Magali: Bueno yo igual he aprendido mucho acá, y doy y gracias a Mirra, y yo siempre en las notitas le ponía felicitaciones. Porque siento que hubo mucho apoyo de parte de ustedes, y poder afrontar la dificultad que tenía con mi hijo mayor, y aprendí a superar, como le explico, como ese trauma que llevaba, porque yo lo veía como algo tan terrible para mí, y aquí vi que no es tan terrible, que son cosas de la vida y que él lo tiene que pasar, eso fue un relajo para mí. Ahora trato de compartir con él y con ella y ser la familia que habíamos sido siempre, y que no se desuniera, porque antes de que yo llegara acá esa amistad que yo tenía con mi hijo se estaba desuniendo. Y el hecho de compartir acá y de haber recibido consejos me sirvió mucho para volver a conversar con él, y él aceptó también lo que yo le puse de propuesta. Y le doy las gracias a todos y al programa que me dio la oportunidad de participar acá y conocer a ti y a todos ustedes, me encariñé con todos y ojalá podamos vivir otra experiencia como esta y que tengamos una comunidad y nos sigamos viendo.

28. Doris: Yo estoy pasando por la etapa de mi hijo de 17 años, es la primera vez que pololea y a mí no me gusta la niñita, en lo personal no me gusta y a mi esposo menos, entonces yo aquí aprendí como manejar la situación. Yo siempre le había dicho: “Pololea, ten amigos, sale” y ahora es primera vez que él pololea y aunque la niña no me agrada yo la acepto, no le he dicho: “No, no me gusta esa niñita, no te juntes”, pero hemos tenido conversaciones bien francas y yo le he rayado la cancha, lo he hablado con los dos y con la mamá de la niña, respecto de mis reglas, mis medidas, siendo súper clara y mi hijo se lo tomó bien y me dijo: “Mamá te lo agradezco”. Es un cabro tan choro, que siempre me da satisfacciones, pero en este punto yo lo aprendí el día que aquí discutimos la situación de Magali. El haber estado acá me hizo aprender muchísimo, me sentí más segura, aunque no sé lo que va ser más adelante,

pero estoy tranquila. Con mi hijo fue todo bien, me dijo: “Gracias mamá, por ser tan honesta”, pero mi problema es mi marido, yo tengo que hacer doble trabajo, hablar con ellos y con él, respecto de su autoritarismo y su “yo quiero esto, quiero esto otro, me tienen que responder así”, entonces yo también tengo que tener esas conversaciones con él, “tienes que aceptar que tu hijo es adolescente y que tiene que tener parejas, y él está feliz”. Mi marido impone que ellos no deben pololear porque se tiene que avocar a los estudios, a prepararse para ser independientes, y luego pololear, es muy cerrado en ese sentido, le cuesta.

29. Alicia: Yo veo que tú tienes el cuento bien armado, y que tu marido te necesita más a ti, que los hijos.

30. Doris: Sí, es verdad, y él me lo hace sentir en todo orden de cosas. Voy a contar una infidencia, él se puede dormir rodeada de sus hijos, porque tenemos una sola TV y la tenemos en el dormitorio, porque es nuestro punto de encuentro. Él se puede dormir y si yo no estoy siente que ya no estoy se despierta y dice “¿Y la flaca donde está, donde está la mamá?”, lo único que siente que le ha pertenecido en la vida, somos nosotros.

31. Magali: De repente mi marido también es aprehensivo, cuando alguien me viene a buscar, me dice: “Quién es esa gata, te entras al tiro nomás”, de repente cuando él se quiere acostar y todos se acuestan y no le gusta nada de bulla ni nada.

(Se le aconseja a una mamá respecto de un tema muy privado)

32. Ana: Así cuando trabajábamos en los grupos y creíamos que lo nuestro era grave, nos dábamos cuenta que no era tan grave que otros apoderados ya lo habían pasado bien. Ahora vemos entonces que pololear no es tan grave.

33. Alicia: Así debe haber sido grave para nuestros papás. Yo tengo una hija de 20 años que trabaja y ayer fue a la fiesta de la empresa, yo no quise ir, porque yo no soy de estar con mucha gente, me gustan los grupos pequeños. Ella fue y lo pasó estupendo, y me decía que fuéramos las dos. Le dije que yo no iba a ir porque no lo paso bien, pero le dije que en su lugar, con 20 años, yo iría, y así fue y lo pasó bien. Y le dije: “Linda, así te tienes que desprender de mí, porque

lo nuestro es como simbiosis”, y ella me dice que quiere estar conmigo, trabajamos juntas y todo, y la Mari Pi, la que está acá es súper independiente. Y retomando el tema de las cosas naturales, le digo a la Linda que salir a bailar es natural, que tal vez luego conoce a alguien y puede pololear, que eso es normal. Ella es demasiado tímida, pero ella es así, una psicóloga me dijo que ella ya definió su personalidad que ella se siente bien así, y yo ya no cargoso con eso. Pero intento que salga con sus amigas, sus ex compañeras, etc.

34. Mirra: Puedo hacer una suposición entonces. Por lo que he escuchado, ¿Puedo suponer que lo del taller les ha servido en su vida cotidiana, en las relaciones con la familia?

35. Alicia: Y ha abarcado más allá de eso, en la situación con mi jefe por ejemplo,

36. Ruth: A mí me ha ayudado bastante, en mi núcleo familiar está, como que se unió más, en cuanto a sabiduría, en conversar más, darse tiempo, más espacios, y mi hijo también, felices, como que yo tomé el mejor vocabulario que vine a aprender acá. Porque yo soy una persona muy tímida, con pocas experiencias en talleres de psicología, y aquí yo aprendí bastantes cosas que yo no sabía o que no sabía como enfrentar o que estaba confundida si lo que hacía estaba bien o estaba mal, así que como que me centré un poco en esa área, como más seguridad y me enriqueció más mi inteligencia. Y feliz, pero muy feliz, y estoy agradecida del programa y de ti, y de los que participaron en el grupo, porque usted dio el grano bien grande y los demás fuimos a portando con los granitos. Como que entre todos, y cada uno, lo que contaron me sirvió bastante, bastante, porque con los ejemplos me dio ideas, me ayudó más a pensar, a razonar de cómo hacer las cosas. Si de repente me viene un poco de temor de miedo de cuando mi hijo tenga 18 años, pero ya sé algunas cosas y como enfrentarlas. Y yo estoy muy pero muy agradecida, pero feliz, feliz, realmente es la única parte donde te da una oportunidad de compartir varias experiencias, que en los colegios no se da, aunque hay talleres no hay una oportunidad amplia donde uno pueda expresarse y por último romper esa timidez, porque los otros talleres no me dan esa oportunidad para yo decir, o como que te hacen sentir mal.

37. Margarita: Yo creo que en el grupo no había ningún tímido, cuando hablábamos en grupo, todos hablaban.

-
38. Elsa: Me parece que fue por el ambiente. La autoestima y todo eso, y el respeto de escuchar al otro.
39. Magali: Yo creo que por eso a veces a uno le da la timidez o el miedo de hablar, porque sabe que lo que uno va a decir no lo toman en cuenta.
40. Alicia: Como que lo que no tiene que hablar no le interesa a los demás y si uno es sincero, no lo respetan en sus sentimientos. La gente afuera es muy superficial en la vida.
41. Ruth: Por ejemplo, yo siento que todas las mamitas del PENTA son diferentes, hay algo que tal vez los niños nos contagian.
42. Mirra: Pero acuérdense que ustedes son familias talentosas también.
43. Alicia: Pero también está el ambiente, había uno que decía que era la carga genética, otro el ambiente y otro la interacción de ambos, y yo creo que los tres tienen un poco de razón, porque no existen las verdades absolutas.
44. Mirra: ¿Y por qué creen que en este taller en especial se dio ese clima de confianza?
45. Alicia: Por el tema en común.
46. Elsa: Yo creo que la necesidad nuestra como familia de tener información respecto de nuestros hijos. En mi caso en particular, porque yo soy nueva acá, porque cuando empezaron hablar de los niños con talento yo me desayuné, porque jamás había pensado en mi hijo como un niño distinto a lo normal. Y estuve muy inquieta porque antes había tratado a mi hijo como cualquier niño, y no es cualquier niño. Entonces creo que el clima que se armó acá tiene que ver con nuestra necesidad de padres de saber y que tenemos el mínimo común múltiplo, de que somos pocos los que tenemos reconocido a nuestros hijos como talento, y eso hace nuestra necesidad de información. Además que todos somos inquietos también y queremos saber más.
47. Magali: Yo creo que lo más importante acá fue el hecho de ponernos la herramienta que era Mirra, a lo mejor si usted no hubiera estado en esto.

-
48. Margarita: Sí, determinante.
49. Alicia: Fundamental.
50. Mirra: ¿Creen que yo ayudé a crear el clima?
51. Magali: La confianza que tú nos has dado fue rica, para nosotros, por lo menos para mí.
52. Alicia: A lo mejor si hubiera venido otra persona que tuviera el programa tan claro como tú, pero que haya sido netamente profesional el clima hubiera sido otro. Porque yo siempre digo que depende de la vibra.
53. Margarita: Son las personas los que hacen los lugares.
54. Alicia: El carisma que tú tienes, tu estilo de personalidad, como dijo Margarita, nos quita la timidez.
55. Ruth: Yo estoy de acuerdo con todo lo que dicen, a lo mejor no me expliqué muy bien, pero creo que lo fundamental aquí que nos dio la confianza de compartir fue Mirra.
56. Mirra: Y las personas que participaron.
57. Ruth: Porque el ambiente se relajó.
58. Mirra: Pero yo creo que yo di el punto de partida, pero ustedes como papás “agarraron papa” y dieron la posibilidad de abrirse. Porque si ustedes hubieran puesto una barrera el clima no habría sido así, entonces creo que tiene que ver con la apertura de ustedes como padres.
59. Magali: Yo pienso que eso lo diste tú po'h, porque tú nos hiciste sentirnos bien contigo, porque a lo mejor si tú hubieras sido como media tirá no habría resultado.

-
60. Ana: Yo pienso que va como con la sencillez que fue planteado todo. El respeto, la sencillez, el no creerse alguien superior a otros, sabelotodo, sino experiencias de vida.
61. Magali: Yo creo que de todos los que participamos, 30 más ó menos, de todos sacamos algo. Tal vez lo que yo hablé le sirvió a ella, lo que ella habló me sirvió a mí, sirvió algo a cada uno, a todos.
62. Doris: Yo creo que fuimos como una esponjita que absorbimos todo.
63. Mirra: Pero también dieron y devolvieron a los demás.
64. Magali: Sí, fue rico. Lo único es que voy a echar de menos.
65. Mirra: Se acuerdan de las expectativas de la primera sesión, de el día que llegaron al taller. En general hice un resumen de las expectativas que tenían allí en el papelito. Estas son las expectativas que plantearon en un inicio. Quiero saber en qué medida se cumplieron y si no se cumplieron también.
66. Margarita: Es que yo creo que ya lo hemos dicho. De cierta manera todos salimos satisfechos y contentos, y sabiendo que habíamos entregado algo rico de nosotros.
67. Mirra: Estoy de acuerdo, sin embargo, creo que uno puede salir contento y satisfecho de algo del cual no tenía expectativas o que eran expectativas diferentes, ¿Fue ese el caso?
68. Margarita: Es que qué pasa, el primer día a todos planteamos nuestras expectativas, algunas cosas que queríamos recoger de esto. En mi caso, y creo que del grupo, nos fuimos contentos porque encontramos un poco de lo que queríamos. Como decía, yo siento que faltó profundizar, pero eso lo entendí desde que el taller fuera así; de un nivel que pasa a otro nivel. Lo que vivimos en esta etapa fue enriquecedor y nuevo. Fue una instancia importante para compartir con gente como nosotros de la cual aprendimos y recogimos experiencias bastante ejemplificadoras que sirvieron como aporte para tu vida. A parte de la instancia acá teníamos la instancia de la casa para conversar con los hijos, la familia.

-
69. Alicia: Y poner en práctica lo que habíamos recibido.
70. Margarita: Se comenzaron a crear vínculos, creo que todo fue positivo.
71. Alicia: Yo pienso que como continuidad, como tú tocaste el tema de la casa, recibimos, absorbimos, la curiosidad no terminó cuando salimos. En mi caso, yo siento, que es algo que está ahí, que está poniéndose a prueba todos los días.
72. Doris: Algo que está germinando por todos lados.
73. Alicia: Claro, es algo que sigue de manera familiar, que uno aplica también con otros hijos, porque aquí hubo una experiencia que uno escuchó, que uno también las vive.
74. Magali: O las puede vivir.
75. Alicia: Entonces, eso continúa en la casa, porque no se detiene así, porque uno si hace un cambio de actitud con los hijos, es algo que va siguiendo y te hace crecer más cada día.
76. Magali: Yo pienso que esto es como la universidad, que nos enseñó a ser más que mamá a nosotros. A lo mejor éramos mamás, pero siento que me enseñó a enfrentar situaciones más que mamá con mi hijo y ahora las que puedan venir con mi hija. Y en relación a la pareja de uno, y el comportamiento de uno en la casa.
77. Ana: Yo pienso que sí tuvo impacto, por ejemplo, en mi caso, tomé muy en serio lo de los consejos familiares. Lo comenté en mi casa y lo conversamos y pusimos, por ejemplo, el tema de las vacaciones y antes lo decidíamos los padres e iban los hijos, pero ahora votamos y decidimos como hacerlo en familia, y salió súper bien todo. También pasó con mi hija que va ya a salir del colegio el próximo año, pero no sabe qué estudiar, así que lo conversamos entre los cuatro y decidimos que cuando termine su 4º medio, igual dé su prueba, que haga luego un año pre-universitario y cuando termine y esté decidida vaya a la universidad. Pero ella tiene el reflejo de su hermano y se tiende a comparar con él. Él salió con un 7 del colegio, pero le hago ver que

ella es otra persona diferente, ella me dice que a lo mejor nos está desilusionando y le decimos que no, que ella tiene que ser una persona feliz y que si necesita tiempo se lo va a tomar.

78. Mirra: Gracias. Ahora vamos a hablar de cosas más acotadas del taller. Necesito consejos, háganme el taller ustedes. ¿Qué temas creen que faltaron o sobraron en este taller?

79. Ruth: Yo creo que faltaron. En que de repente quedó hablar de las drogas, de la violencia.

80. Ana: Sexualidad también.

81. Ruth: La violencia porque de repente uno prende la tele y no me entretiene, me deprime, me achaca. Entonces de repente uno ve que hay familias bien constituidas que se han caído y uno se pregunta cómo llegó ahí.

82. Mirra: A ver entonces tienen en cuenta el tema de drogas, violencia y sexualidad, que dijeron por ahí, la idea es que en el taller se toquen para adquirir herramientas para luego tratarlo con los hijos en la casa, o bien de ver cuáles son los factores que hacen que la gente o las familias vivan situaciones difíciles relacionadas, ¿O ambas cosas?

83. Ruth: Sí, ambas.

84. Ana: Sí, ambas, porque no porque los niños sean del PENTA están inmunes.

85. Ruth: Uno por más que trate de entregar buenos valores en el hogar, muchas veces igual el niño no quiere enfrentar bien la realidad de una sociedad complicada. Y también se da un ambiente de los colegios en que no se dan talleres no se dan oportunidades para tratar ni hablar de temas de las drogas, por ejemplo.

86. Ana: Que los chiquillos logren tener alguna reflexión de drogas.

87. Mirra: OK, muchas gracias. ¿Qué les pareció la metodología del taller? Esto de trabajar en grupos básicamente y casi no se usara el pizarrón.

88. Elsa: Muy buena.

89. Magali: Lo de trabajar en grupo fue rico, porque conocí más personas. Entonces el hecho de que los ejercicios se hicieran con distintas personas, y la otra semana con otro grupo, pa' mí fue súper bueno.

90. Ana: Sí porque si hubiera sido con puro pizarrón uno habría estado preocupado de estar escribiendo y no habría aprendido tanto como fue. Fue facilitador del intercambio de experiencias.

91. Elsa: Fue distinto. Fue bueno, porque el hecho que te guíen te permite mucho más aprender.

92. Magali: A parte de que habían temas que eran similares a lo de uno.

93. Doris: Yo soy kinestésica, entonces el poder escuchar a las personas te queda, el poder mirar lo que te transmite, más que estar ahí escribiendo y memorizando algo, el poder mirar, escuchar, hablar e interactuar a mí me sirvió mucho más.

94. Alicia: No se te olvida nunca.

95. Mirra: ¿Hay alguna sensación de que haya faltado pizarrón?

96. Magali: Más que pizarrón, creo que faltó tiempo.

97. Varias: Sí.

98. Mirra: Me parece que esa es la gran crítica del taller; la falta de tiempo.

99. Margarita: Además que se pasaba así, entrábamos y salíamos, pasaba rápido.

100. Doris: Debe ser porque era entretenido, estábamos todos con el compromiso y con las ganas de saber.

101. Alicia: Yo creo que queríamos escuchar y ser escuchados. Yo creo que eso fue el gran objetivo de acá y se cumplió hasta con los varones que siempre son más reticentes.

-
102. Doris: Yo creo que eso pasa por la sociedad en que vivimos, donde todos están muy apurados y nadie tiene tiempo para mirar a la cara al otro, ni para escuchar al otro. Creo que eso hizo el clic acá.
103. Alicia: En general nadie te mira, nadie te ve.
104. Margarita: En general yo ando relajada y trato de disfrutar cada minuto, pero es un trabajo más o menos importante para poder disfrutar.
105. Mirra: Lo último, es por si alguien quiere acotar algo sobre el papel de la guía, aunque ya vimos que como generador de confianza estuvo bien, Pero ¿Qué les pareció como “experto”?
106. Ruth: Bien.
107. Doris: Súper bien.
108. Mirra: Sé que yo estoy aquí, pero si hay algo no tan bien o posible de cambiar me gustaría saberlo.
109. Ruth: Yo lo único que digo es como me gustaría ser como la Mirra, para entender a las personas, para entregar esa energía positiva. Hasta con el modo de sentarse, de mirar. Cómo me gustaría ser así, relajada.
110. Magali: De saber llegar a la gente.
111. Ruth: Es que tienes algo tan bonito, positivo, de sólo mirar a la gente a mi me produce confianza, ganas de aprender, porque encuentro como guía es experta. Dios me ha dado la bendición de poner una persona que sabe más que yo, pero que llega. De repente yo he hablado con psicólogas pero así como que la miran inferior a uno. Entonces a eso yo voy, que como guía está excelente. No puedo decir nada negativo.
112. Elsa: ¿Sabes qué uno siente? Que eres una persona que tiene mucho conocimiento, que sabe de lo que está hablando, lo demuestra por la apertura que tuvimos en el taller. Eso hace sentir bien a uno, que una persona que está

en un nivel de conocimiento más alto, tiene esa igualdad de trato con uno, y eso es crucial para lo que se entregó acá.

113. Margarita: Y la claridad además, yo encuentro que tú eres muy clara para plantear todo. No hubo nadie que dijera “no entiendo”, no pasó.

114. Alicia: Lo que me llamaba mucho la atención es que cuando decías: “Yo he leído”, o sea, eso de que sin tener la experiencia de mamá, llegaste muy a nosotras, a lo cotidiano de uno y eso llama la atención. Porque una persona puede ser muy estudiosa, o preparada o tener conocimiento, pero me llama la atención de lo cuidadosa que eres en decir: “Yo he leído” y no “Yo soy la experta y tengo la verdad absoluta”, y eso da confianza porque te ponías igual, dejabas abierto a la posibilidad de que no fuera como tú lo habías leído. Otra cosa muy importante es que cuando su abuelita partió, cuando estaba recién con nosotros, y yo le di un pésame algo así y ella estaba totalmente entera, y eso demuestra que frente a una situación difícil emocional tener la fortaleza para estar dispuesta a ayudar a otras personas.

115. Mirra: Bue no chiquillas muchísimas gracias, hasta aquí queda la evaluación, me doy por satisfecha y Gracias.

ANEXO Nº 9

RESUMEN DE LA ETAPA 1 - DELPHI



PRIMERA EVALUACIÓN DEL TALLER POR JUECES EXPERTOS

Taller: “Niños con talento académico: Padres y madres apoyando su desarrollo”.

Número de jueces expertos: 12 psicólogos y educadores con experiencia en temas de alta habilidad académica.

Fecha de la primera evaluación: Febrero – Mayo 2006.

1) Como profesional en el tema de la alta habilidad, ¿Cómo te ha parecido, en términos globales el programa de padres?

Algunas de las opiniones describen el taller como un taller *“seriamente organizado”*⁴⁸ (1 opinión), que *“cumple con sus objetivos”* (1), que *“ayuda a la comprensión y conocimiento de los hijos”* (1), *“dirigido a las características de los padres participantes”* (1). En cinco opiniones lo describen como un taller *“adecuado, relevante, importante e útil”*. Un juez agrega que *“es un buen programa si se implementa de manera adecuada”* y otro destaca *“el importante rol del guía”*.

Tres expertos lo evalúan como *“un buen o excelente programa”*. Otros tres como una buena *“primera mirada o primera etapa”* que debería sufrir algunas modificaciones, o bien, continuar en una segunda parte, para la cual sugieren nuevos temas a tratar⁴⁹. Uno de entre estos jueces opina que el taller es *“muy básico”*.

Tres opiniones destacan que se trata de una *“instancia para compartir”* que *“propicia el reencuentro con otros padres”* que están viviendo situaciones similares. Dos jueces opinan que el taller estimula un *“importante rol de los padres, quienes participan en el desarrollo del mismo”*.

Respecto a los temas tratados, cuatro jueces dicen que se trata de temas *“bien elegidos, que deben conocer los padres de estos niños”*, otro los describe como temas

⁴⁸ Tanto ésta, como las siguientes frases escritas en letra cursiva corresponden a las opiniones textuales entregadas por los jueces.

⁴⁹ Se especifican en la pregunta número 4

“motivadores” y dos agregan que son tratados de manera “simple” por lo que no implican *“una gran demanda cognitiva a los padres”*.

Hablando de la metodología, cinco opiniones destacan que se trata de un taller *“lúdico, práctico, vivencial, expositivo y claro”* y un juez califica las actividades como *“creativas”*.

2) ¿Lo consideras atingente a la realidad de los padres y las familias de los niños con talento?

De los doce jueces encuestados, diez dicen que se trata de un taller atingente que *“se adecua a la realidad de las familias de los niños con talento académico”* y uno de ellos agrega que *“no es solo atingente sino necesario, ya que estos padres (los del PENTA – UC) han tenido pocas instancias para conocer y aprender sobre la realidad de los niños talentosos”*. Dentro de las justificaciones a sus respuestas encontramos que los expertos opinan que es *“un taller que da espacio a los padres para construir ellos mismos”* (1) *“sobre todo porque les da un espacio para compartir con otros padres”* (1), del que *“pueden salir temas que podemos desconocer”* (1), *“que explica aspectos teóricos que pueden ser desconocidos para ellos”* (1). Uno de los expertos considera que *“es muy adecuado como primera experiencia”* y tres opinan que la selección de los temas es adecuada y que *“resulta relevante al apoyo y formación de padres de un niño con talento académico”*.

Uno de los jueces opina que el taller *“se me hace corto; sus problemas yo creo que pueden ser más variados”*.

3) ¿Crees que este taller cumple con las condiciones necesarias para ser replicado con otro grupo de padres? ¿Lo modificarías para ello? ¿En qué?

Diez de los doce encuestados responden abiertamente que se trata de un taller replicable. Algunas de sus características que lo hacen replicable son; *“es un taller que va enfocado a padres con diversas características”* (3), *“la metodología participativa hace que el número de participantes sea adecuado”* (hasta 30) (2), ya que *“abarca diversas áreas, está hecho con temas amplios”* (2), *“está claro que apunta a objetivos centrales en el desarrollo de los niños y jóvenes con talento”* (1) y *“es fácil a ser replicado por una persona con un mínimo de formación en el tema”*.

Los expertos también dieron algunas sugerencias y advertencias relacionadas con una futura replicabilidad. Dentro de las últimas opinan que dado que se trata de un taller que trata temas amplios *“tiene un carácter exploratorio... y debiera ser revisado después de un tiempo”* (1). Por otro lado, debe ser siempre revisado teniendo en cuenta *“la realidad socioeconómica de los padres con los que se está trabajando”*, y respecto al guía se requiere que éste *“sea una persona con preparación en el tema y habilidades de facilitador”*.

Respecto a las sugerencias para mejorar el taller en futuras aplicaciones los expertos participantes opinan:

- Disminuir el taller a 6 sesiones: *“Suficientes para los objetivos del taller”*.
- Adecuar el taller a las edades de los niños participantes, ya que el taller está pensado *“para padres de adolescentes”*.
- Unificar en una misma sesión los temas 1 y 2 del taller: ¿Qué son la inteligencia y el talento? y ¿Cómo son los niños dotados?
- Agregar una sesión enfocada a la identificación del talento.
- Integrar información relativa a los hermanos.
- Aumentar el tiempo de exposición del guía al fin de cada tema.
- Dar más espacio a la puesta en común de investigaciones.
- Pedir a uno de los padres participantes que apoye la labor del relator, como *“ayudante”*, esto ayudaría a potenciar los procesos y productos durante los trabajos grupales.

4) ¿Se podrían desprender de este taller algunos otros talleres enfocados a la misma población?

Todos los jueces consultados están de acuerdo que del taller podría desprenderse otros hacia la misma población, salvo uno de los expertos que no respondió, ya que no le quedó clara la pregunta.

Un juez opina que continuar con el taller, *“puede ser muy beneficioso ya que los padres se van a sentir más considerados y se involucrarán más”*.

Algunas sugerencias de nuevos talleres hacen referencia a realizar una segunda parte del mismo que profundice temas ya abordados y otras se refieren a la puesta en marcha de otros talleres con temáticas diferentes.

Dentro de la primera modalidad, tres jueces proponen *“una segunda parte más profunda en temas del interés grupal, que hayan surgido en el primer taller”*.

Específicamente el interés se centra en profundizar el tema adolescente ya que *“es siempre importante para aprender algo nuevo (siempre se puede hacerlo) sobre esta etapa algo complicada que todos vivimos o viviremos”*, dentro de las propuestas surge *“incluir temas de preocupación para los padres, durante el período adolescente como; consumo de drogas y vida sexual”*, y respecto al tema de género un juez dice *“tal vez incluiría un tema que se relaciona con las dificultades de las niñas dotadas”*.

Al hablar de talleres nuevos surgen las siguientes propuestas:

- *“Creo que sería interesante un taller para apoyar a los padres en cómo estimular el potencial de sus hijos, cómo ayudarlos y orientarlo, lo cual sería un taller práctico”*.
- *“Un taller de estrategias de apoyo al aprendizaje de niños con talento académico, donde se aborden estrategias para apoyar la curiosidad y sistematicidad intelectual, tanto en el colegio como en la vida (por ejemplo, técnicas de búsqueda de información, planteamiento de preguntas, etc)”*.

-
- *“Un taller orientado al desarrollo de la autoestima de los niños y jóvenes talentosos”.*
 - *“Un taller sobre el autoconcepto que van formando estos niños al ser reconocidos como “especiales” y cómo les afecta. En el tema de las comparaciones y las expectativas que se tiene de ellos en el colegio, la familia y desde los mismos alumnos”.*
 - *“Un taller para los mismos jóvenes y niños talentosos que los oriente a ellos acerca del talento y su desarrollo”.*

5) ¿Consideres que como tal, el taller sea beneficioso para las familias? ¿En qué sentido?

Unánimemente los jueces consultados consideran que el taller es beneficioso para las familias concernidas.

Las razones de este beneficio son ampliamente compartidas por los expertos y se resumen del siguiente modo. El taller;

- a) *“es una instancia para reflejar la experiencia propia con la de otros padres, una valiosa oportunidad de conocer a otros padres de niños con altas capacidades que viven experiencias similares y con quienes compartir experiencias y consejo, sirve a modo de contención emocional”;*
- b) *“fomenta el compartir herramientas y estrategias de las experiencias, que podrán ser replicadas por los otros padres, ya que a la larga son ellos los que tienen el saber de la vida cotidiana, y son los consejos los que más perduran, más que las teorías; fomenta el aprendizaje recíproco que puede tener lugar al tener la oportunidad de compartir sus experiencias con otros padres”;*
- c) *“entrega a los padres herramientas de formación para el desarrollo integral de niños y jóvenes con talento académico; entrega información de la cual carecen, sobre todo para los padres de este programa (PENTA-UC), ya que casi no cuentan con instancias*

de capacitación ni de acompañamiento; toca temas atinentes; estimula el aprendizaje de conceptos importantes como inteligencia y dotación, entre otros”;

d) *“es una oportunidad para las familias de conocer más a uno de sus integrantes y de poder establecer mejores relaciones con él”;*

e) *“ayuda a los padres a entender a sus hijos, apoyarlos, estimularlos, transformándose en agentes que ayuden a aprovechar el potencial de estos niños”;*

f) *“permite a las familias conocer a los hijos talentosos, sus características y necesidades, de manera de dejar de ser vistos como “bichos raros” o “ratones de biblioteca” sino como hijos con intereses diferentes”;*

g) *“permite que los aprendizajes puedan ser replicados, por los participantes, en sus casas, en su vida diaria, con sus hijos, lo que puede brindarles tranquilidad de estar haciendo bien las cosas y modificar aquellas conductas que evalúen como poco adecuadas”.*

6) ¿Crees que, de lo trabajado en el taller, existen aprendizajes aplicables a la vida cotidiana de estas familias?

Once de los jueces consultados responden positivamente y uno no responde esta pregunta. Las justificaciones respecto a la aplicabilidad de lo trabajado en el taller a la vida cotidiana de las familias, vienen desde un análisis de la metodología del taller, de sus objetivos y características:

Aprendizaje significativo:

- *“se dice que los aprendizajes significativos quedan y qué más significativo que aprender sobre el propio hijo y no sólo aprender de manera pasiva sino que interactuando con otros y escuchando exposiciones al respecto”;*

- *“es un taller muy práctico y de fácil aplicación a la vida cotidiana, ya que los aprendizajes que allí se lograron, pienso, van en la línea de los aprendizajes significativos”;*

Características del taller:

- *“en todas las sesiones se da una forma de aplicación a la vida cotidiana, en especial en aquellas de resolución de dificultades. Me parece importante hacer hincapié en cada sesión de ello”;*
- *“sí no aprendieran cosas aplicables a su vida cotidiana el taller no tendría valor. Creo que el hecho de que permitas un espacio abierto, interactivo y experiencial te asegura dicho objetivo”;*

Objetivos del taller:

- *“muchas sesiones buscaban rescatar la experiencia específica y personal de las familias”;*
- *“ese es el objetivo que se vio reflejado en todo el taller”.*



ANEXO Nº 10

TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS A PADRES⁵⁰

⁵⁰ Para la transcripción de las entrevistas, se ha decidido respetar y transcribir fielmente cada palabra utilizada por los participantes.



Entrevistada: Magali (Entrevistada N° 1).

Hija: Denisse, 12 años.

Fecha: 1 Agosto 2006.

1. De lo que yo aprendí en el taller me sirvió harto. He aprendido que los problemas míos no eran tan graves, porque uno se va juntando con las demás mamás, nos comunicamos y vamos teniendo contacto más personal con algunas y he visto que mis problemas no eran tan graves. Conversamos sobre temas.
2. En el taller aterricé de mi problema y como pensaba que nunca podía salir de ahí, con usted y los demás me di cuenta que era algo que hay que dejar que pase. Me sirvió para un crecimiento personal, a mí me sirvió como persona y para mi grupo familiar.
3. Cuando me invitó a participar no me puse a pensar de lo que sería el taller, porque siempre participo en las actividades que creo que me van a servir, donde me eduquen como mamá o como dueña de casa, entonces yo si era por un taller de padres. Yo sabía que me iba a educar, yo sabía que iba a ser algo educativo para mí y me sirvió porque en el fondo uno no piensa que va a contar las situaciones que vive y sin querer uno se va involucrando. Me solté porque todos se soltaron. Fue muy familiar donde compartíamos cosas en común, a parte usted ayudó mucho en ese sentido. Usted nos dio la confianza para que nosotros nos soltáramos, yo creo que esa fue la clave.
4. Me sirvió porque yo entendí como enfrentar ciertas situaciones, que antes no quería entender, pero al ir conversando allí y con usted, ya lo entendí y con eso me sentí mucho más tranquila y yo como persona me quedé bien. Y a la familia nos sirvió, también a la Denisse le sirvió porque como familia pudimos ir resolviendo una situación, a ella le sirvió para estar más tranquila.
5. Ella es bien exigente conmigo. Cuando quiere algo tenemos que hablar en familia para ver si podemos o no, y ahora, por ejemplo, ya no podemos seguir pagando el Internet y ella se desespera y yo no la entiendo por qué. No sé en realidad por qué, pero es muy exigente en cosas materiales, porque de cariño no puede ser exigente, somos súper cariñosos.

-
6. Cuando pide cosas, ahora el Internet hemos pensado con mi marido de seguir haciendo el esfuerzo de pagar porque realmente ella siempre ha cumplido con el colegio, le va muy bien, siempre preocupada de las pruebas y los trabajos, entonces no queremos quitarle lo que más le interesa sobre todo porque también le ayuda para el colegio.
 7. Lo que sí he notado que, desde que tenemos Internet, conversamos menos en familia, entonces yo hablé con ella para ponerle horario al uso de Internet que no eche a perder nuestra vida familiar y estuvimos de acuerdo porque prefiere eso antes que lo saquemos. Ella el otro día me decía que está mejor así con un horario.
 8. Ella es bien movida. Para el paro de los estudiantes ella agrupó a sus compañeros del colegio diciendo que cuando ellos fueran a la enseñanza media también les iba a afectar, por lo que debían apoyar a los estudiantes de media. Así que todo el colegio se paró, se organizó todo. Nosotros la apoyamos, todo el día estaba en eso. Ella quería dormir allá, pero no la dejamos dormir, todo el día si quería estar, pero no dejarla a dormir y todo.
 9. La apoyábamos, la íbamos a dejar y a buscar pero no la dejamos dormir allá. Siempre la apoyamos en sus decisiones y en lo que quiere hacer, pero a veces se compromete en cosas sin pedirnos permiso y eso a nosotros no nos gusta, porque tiene que contar con nuestro permiso antes de comprometerse, pero eso ha cambiado y ella lo ha entendido, por ejemplo, en lo del paro ella nos conversó antes y nosotros la apoyamos.
 10. Ella ahora está en una onda más grande, de ir a fiestas y de pololear. Le dije las cosas bien claras que ahora puede salir con permiso y con horario y si quiere quedarse a dormir es sólo si la mamá de la amiga donde va a dormir me lo dice. Pero siempre va a tener que ser así para tener permiso y eso prefiero ponerle los límites ahora, de ante mano, para que lo tenga claro desde el principio. Sabiendo el lugar donde ella va, el teléfono, teniendo el control, saber quien la va a venir a dejar o a buscar. La gente siempre me dice que ella se porta bien y que es bien señorita y eso me tranquiliza, porque eso es algo que siempre le he enseñado.

-
11. También hemos hablado que ella tiene que aprender a hacer las cosas de la casa y de a poco ella está aprendiendo a cocinar porque puede que algún día yo no pueda porque esté enferma o qué se yo, ella lo va a tener que hacer y estamos de acuerdo.
 12. Yo le digo: “Hija sabís que me da miedo a mí” me da miedo a que en las fiestas hay niños que le metan drogas en las bebidas y yo le digo que hay que ser cuidadosa, entonces ella me cuenta lo que pasa en sus fiestas y eso me tranquiliza, porque me hace caso y me tiene confianza, estoy tranquila yo.
 13. Con mi hijo, que es mayor que la Denisse, se llevan mal porque como hablábamos que estos niños talentosos son medios altaneros, ella es así y a mi hijo le carga, la encuentra agrandada y se pelean. Yo trato de ser árbitro y regularlos, que se respeten y hasta el momento sí me resulta, antes se garabateaban entre ellos, pero ahora ya no lo hacen. He tenido que hacer tratos con ellos, con los dos. Con la Denisse para, que use el Internet sólo unas horas al día, y el resto lo dedique a sus estudios y aprender algunas cosas de la casa y con el Gabriel para que no se meta con ella y la deje en paz. Hasta el momento ha resultado, al principio Gabriel era muy bueno para insultarla, y yo le enseñé que así no tiene que tratarla, y ahora parece que me hace caso, ha resultado.
 14. A mí me interesa que la Denisse aprenda a hacer las cosas de la casa, a hacer un buen almuerzo o un buen aseó, porque qué pasa si el día de mañana yo estoy enferma, ella lo va a tener que hacer, además así la estoy preparando para cuando ella tenga su propia casa. Yo sé que a ella no le gusta y me dice que no tiene tiempo, que ella estudia y va al PENTA, pero lo va a tener que aprender nomás, yo le explico que ella lo tiene que saber hacer y hablamos, no le gusta mucho pero lo entiende. También hemos tenido que hacer tratos para eso, por ejemplo, dejamos el Internet a pesar de que nos cuesta pagarlo, para ella, pero ella tiene que ayudarme en la casa, y ha resultado.
 15. Este es el trato que hicimos con Internet, yo no sacaba el Internet pero tú vas a estar tres horas diarias y vas a cumplir con lo demás, y eso se ha estado haciendo hasta ahora. Y con Gabriel es que no se meta más con ella, que no la rete, que no le diga garabatos, que si tiene que conversar con ella, perfecto, pero si no sabe como, prefiero que no se hablen los dos, y así ha sido. Es que

lo que pasa es que yo no les doy motivo a ellos para andar peleando, yo con mi marido no somos así, entonces yo les digo a ellos que si no ven eso, no tienen porqué andar así, les digo que no tienen que faltarse el respeto ni faltármelo a mí, porque me lo faltan si se ponen a discutir delante de mí, palabras van y palabras vienen, y yo ahí. De repente me angustio y me baja el llanto, y si me ven llorar ya se dejan, sólo es eso, pero por lo menos es algo solucionable en realidad y que se puede superar.

16. Yo le digo después a mi esposo, “bueno en realidad por lo menos los chiquillos no son atrevidos”, mi hijo tiene 20 años y me escucha siempre, nunca me tira la puerta ni me dice que me vaya para otro lado o que se vaya de la casa, siempre ha habido respeto, él me escucha aunque esté muerto de rabia.
17. Mis miedos tienen que ver con las fiestas de la Denisse o que se ponga altanera de voz, pero en esos momentos yo la reto y le digo que no tiene porqué hablar así que eso es una falta de respeto, que ella siempre tiene que respetarme, que yo soy la mamá. Primero la reto, luego me calmo y la abrazo y le explico que ella no tiene que ser así conmigo y así tratamos de conversar las cosas, y ella se da cuenta, porque a veces me pide perdón o llora y me dice que se da cuenta que tiene que cambiar eso, pero que le cuesta y no sabe que le pasa, y yo ahí no sé qué hacer, pegarle no saco nada no va a cambiar si le pego, creo que tengo que hablar nomás con ella.
18. A veces pienso que pegándole una cachetada se va a calmar, pero no creo, pienso que no. Ella se da cuenta apenas contesta mal, y yo le digo: “Denisse no me gusta tu tono de voz”. Yo creo que para evitar eso debería ser de parte de las dos porque yo también soy así, a veces ella me trata de explicar y yo no la dejo hablar y le levanto la voz y le digo: “No es que tú no tienes la razón yo tengo la razón”. A veces mi marido interviene y me dice que no es tan grave para que le ponga tanto color, cuando me enrabio mucho, lloro, entonces con el tono de llanto mío me tengo que quedar callada.
19. Lo que estaba haciendo es cuando me da mucha rabia les digo que sigamos después y me iba a dar una vuelta por ahí, me encontraba con cualquier vecina y ya después se podía hablar tranquilamente, yo le decía: “Perdóname me porté mal”, o ella iba a hablarme para pedirme perdón ahí más calmado todo.

-
20. Cuando hay cosas cuando uno quiere tener para los hijos y no puede tenerlas, es difícil, que la plata no alcanza, que le está quedando todo chico a la Denisse y hay que comprarle cosas, la ropa, necesita otras cosas y eso me desespera y con el sueldo de mi marido no alcanza. Y yo quiero trabajar pero no encuentro trabajo, yo creo que más que todo es eso las preocupaciones.
21. A veces yo reconozco que soy pesada y les digo cuando yo estoy pesada prefiero que no me hablen, y cuando me ven pesada entre ellos hablan: “Mejor nos quedamos callados y no les contestes nada porque si tú le contestas una va a empezar de nuevo”. Pero dentro de todo es normal, yo encuentro que está bien, porque en todos lados hay problemas y los míos son solucionables, eso le digo a mi marido que por lo menos los chiquillos me hacen caso, o me avisan lo que hacen y donde están, eso sí funciona.
22. Ahora creo que la Denisse es así, es como es y para entenderla hay que volver a su nivel, ponerse en su lugar, cuando yo tenía esa edad, lo que yo quería hacer, claro que a su edad yo ya trabajaba haciendo aseo, yo casi no estudié y a la edad de ella yo ya cuidaba hasta niños, yo encuentro que la Denisse está súper relajada. Mi sueño era tener una familia formal.
23. Bueno lo más importante que yo quería para Gabriel era que terminara sus estudios, como él siempre lo había dicho, después que terminara sus estudios que iba a trabajar y a estudiar en la universidad, tener buenos estudios para tener un buen futuro para sus hijos, eso es lo que le recalco, y a la Denisse también, le digo: “Hija tiene que hacer bien tus cosas de colegio, tratar que te vaya bien siempre, tratar de ir a la universidad, si puedes, esfuérzate y sale adelante”, pero yo no le puedo asegurar que le voy a pagar los estudios, pero que ella se esfuerce, que no sea como yo una pobre tonta que tuvo que cuidar niños chicos, que la gente te mira bajo, la gente te discrimina, ya a la Denisse le han dicho: “Si tu eres hija de una simple nana”, yo le digo a la Denisse que no porque le digan eso voy a dejar de trabajar porque esa es mi profesión entre comillas, uno se aburre.
24. Pero estudiando una profesión, el estudiar algo que a uno le guste es algo que a uno le gusta, en cambio cuidar niños o hacer el aseo es por necesidad, por eso le digo a la Denisse que ella tiene que tratar de sacar sus estudios, que tengan un buen futuro que tengan una buena casa cuando tengan que vivir

separados de mi, que no tengan que vivir de allegados. A Gabriel siempre le digo que deposite plata en una libreta porque yo viví ocho años de allegada y eso es lo que les aconsejo, eso es lo que yo siempre les digo para que se anime y estudie.

25. Que yo les haya enseñado, lo más importante es el respeto a la familia, a los adultos de afuera, que no sean groseros ni en la calle, ni en la casa ni echar garabatos delante de nosotros, ni levantarnos la voz, no discutir en la mesa. Que respeten a los profesores, que hagan las tareas, eso lo veo como las tareas, y que se respeten ellos mismos. Yo le digo a la Denisse: “Si tú te das a respetar te van a respetar los demás”, yo le hablo como mujer, que yo le digo que si ella llega a tener a un niño y el niño la quiere tocar ella tiene que decir que no, que si la quiere la tiene que respetar, en ese sentido el respeto del pololo hacia la polola es que él no tendría porqué tocar su cuerpo. Y a mi hijo le digo lo mismo si tú quieres a tu polola tienes que respetarla, no tienes porqué golpearla ni echarle garabatos, porque mi marido no es así conmigo.
26. La responsabilidad también, tienen que ser responsables, en el caso de los estudios tienen que ser responsables con las tareas, y de llegar bien al colegio, no llegar atrasados, y en el caso del trabajo del Gabriel que no llegue atrasado que cumpla con su trabajo y que si tiene que trabajar horas extras que lo haga y si él tiene que decir algo que lo hable con respeto hacia los demás, para evitar ensuciar los papeles. Tiene que ser responsable en llegar temprano y no faltar. También que lleguen a la hora que yo les digo de llegar a la casa, o que me llamen si van a llegar más tarde, que me llamen cuando van a algún lado, yo les digo eso, ellos están siempre en contacto conmigo y ahí yo veo el respeto de ellos hacia mí.
27. Lo principal es enseñarles a ser responsables y respetuosos con los demás. De repente los profesores se quejan de que ella no se queda callada. De repente se le dice que no es así y pregunta por qué no es así, pide permiso para ir a algún lado y le decimos que no, y pregunta, “pero por qué no”, ella dice: “Pero mamá si yo no voy a hacer esto”, “pero es que es peligroso”, “pero por qué es peligroso”, entonces empieza a preguntar y ya no sé como contestar. De repente me aburre y ya no sé como explicarle, y ella me dice: “Pero mamá usted me quiere tener encerrada, entienda que yo estoy grande y

que yo no siempre voy a estar al lado suyo”, entonces son como palabras de muy grandes y eso me cuesta, no lo asimilo todavía.

28. Y los profesores igual dicen lo mismo, por ejemplo, si tiene una prueba y a veces ella entre compañeras se comparan las pruebas y ella siempre reclama por las notas y ella pide explicaciones y no se queda callada, de eso se quejan los profesores. Uno le trata de explicar, pero no entiende.
29. Es que a veces trato de hacerla entender, por ejemplo, si hay fiesta es peligroso y se ponían a inventar fiestas, y era de todas las semanas, un día me preguntó: “Mami ¿a qué edad usted me va a dejar pololear?”, entonces yo digo de una fiesta ya está pensando en pololear, entonces yo ya no la dejo ir a fiestas, yo le digo que después de los 15 años, porque es muy chica ya para pololear, porque ella es chica para mí.
30. Igual a veces digo que tal vez le gusta un niño que trato de darle la confianza para que me cuente, si igual uno pasó por esta etapa, y le digo a mi marido que nos hagamos la idea. Como ella ve a su hermano que viene con la polola que salen para todos lados, eso me imagino que ella quiere y yo le digo que se espere que todo tiene su tiempo.
31. Pero igual a veces me lo cuestiono yo digo y lo hablo con mi marido, no quiero que ella ande escondida pololeando, como anduve yo para que mi papá no me pillara, pero mi marido dice que es muy chica que de lo único que se tiene que preocupar es de estudiar y ella le responde que le va bien en los estudios.
32. Igual yo la apoyo porque hay niños que le gustan y me cuenta. Anduvo con un niño y me contó y hablamos del respeto que no es cosa que un día le guste uno y al otro día otro y que va a andar con todos, hay que respetarse y no dejarse tocar, porque si no además después vas a andar en boca de todos, “porque entre los cabros se van a decir que tú eres fácil”, les digo las cosas bien abiertas, le digo que si se deja tocar va a andar en boca de todos, y hablamos de eso, y ella entiende.
33. Me contó que había un niño que quería pololear con ella, pero a ella no le gusta mucho, yo le dije que entonces no, porque el pololeo es una cosa de dos y de respeto, de respetar a la otra persona también para que vaya entendiendo

y tome las cosas en serio, porque como es niña lo toma todo a la ligera, pero yo creo que ella lo entiende.

34. De todo lo que yo les enseño y les hablo yo creo que ellos lo guardan y lo piensan, deben decir: “Sí. Tiene razón mi mamá”, y la que más aconseja aquí soy yo porque mi marido habla poco, él aconseja más a mi hijo, sobre todo que si se quiere casar tiene que ser responsable. En todo caso, son cosas que les enseñamos que yo creo que a futuro les van a servir, que son cosas que les van a quedar, eso de que “gracias a mis papás yo soy así, o sino ¿te acuerdas cuando mi mamá me decía esto?”, pienso que sí.

35. Lo que más me sirvió del taller fueron las experiencias de los padres, darme cuenta que nosotros no tenemos reales problemas porque todo es solucionable, también las experiencias de cómo hacer algunas cosas, cómo enfrentarlas, que si los hijos se equivocan que se equivoquen, que yo ya les enseñé, yo ya puse mi parte y que si se van a caer que se caigan porque de eso van a aprender para el futuro.

Entrevistada: Jacqueline (Entrevistada N° 2).

Hijo: Felipe, 13 años.

Fecha: 1 Agosto 2006.

1. Bajo todo punto de vista el taller me sirvió. Para mí fue súper importante, porque creo que he podido ayudar mucho mejor al Felipe, porque me logré dar cuenta que los problemas que uno vive con el hijo en el colegio o en el entorno, no son de uno sola, son de todos, esos días que compartimos me di cuenta que hay personas que tienen muchos más problemas que uno.
2. Me sirvió para ver al Felipe diferente, para enfocarlo diferente e ir introduciendo todas las cosas que aprendí y darme cuenta que a mi hijo el hecho de que yo haya participado le ha cambiado mucho, a él y a mí nos ha ayudado, porque si ahora quiero hablar de mi hijo hablo, porque antes me cuidaba para que la otra persona no se vaya a sentir mal, pero ahora yo asumo que Dios me dio este hijo es así y lo tengo que disfrutar. A lo mejor a la otra persona le molesta, pero no es soberbia ni nada, pero yo creo que a los hijos hay que disfrutarlos ahora, y si a él le va bien, buena suerte.
3. Ahora le digo a Felipe que “sentirte bien es tu esfuerzo, el de arriba te ayudó, pero no por eso te vas a reprimir”, como lo hacíamos muchas mamás. Me reprimía por el hecho de que la otra persona del lado no lo fuera a tomar mal que uno era la creída y fuera a perjudicar al niño, porque a un niño se le van quedando las cosas, porque una palabra mala duele más.
4. Felipe ha tenido muchos problemas en el colegio y ahora también mi hija, que también es buena alumna, ha tenido problemas en el colegio, por ejemplo, anda sola en los recreos y las que dicen ser sus amigas si ella se saca menos de un 6.5 o un 6 ahí le hablan. Yo fui a hablar con el profesor para ver qué hacer porque no quiero que tenga problemas y me dijo que sí se había dado cuenta, porque no quería ver que se repitiera lo que pasó con el Felipe, porque reconocía que con él se había equivocado y pedía disculpas, pero yo creo que las disculpas son para Felipe porque a él lo marcó, bueno entre comillas porque él es bien maduro, ahora le da lo mismo, lo ha asumido de otra manera.

-
5. Y en el colegio no siempre va todo bien. Yo fui a preguntar por qué Felipe no había obtenido la mayoría de la beca que le dan a los niños con buen rendimiento, porque yo creo que hay que preguntarle y la directora me dijo: “Es que el Felipe no siempre va a salir primero”, y yo le dije: “Perdón, ¿usted siendo profesora, directora, me viene a decir eso?, o sea tengo que decirle a mi hijo que no lo haga sabiendo que él lo puede hacer?”. Yo sé que él no se esfuerza para hacerlo y llega, y me dijo: “Algún día Felipe se va a caer”.
 6. El profesor me dijo: “Sabe lo que pasa, yo el año pasado quería que se llevara al Felipe del colegio, porque hay tanta envidia, la preocupación que ustedes le dan a sus hijos es notoria y eso se ve aquí, también entre los papás; ah es que tú puedes venir a buscarlo, es que tú estás siempre ahí”, con mi marido si podemos ir los dos a reunión, vamos los dos, porque los dos somos así. Eso le pasa también al Max, pero el Max (hijo de otra mamá del taller, son amigas) es diferente, le da lo mismo, pero el Felipe es más apegado, es más sensible, siendo que es tan maduro para la edad que tiene, siendo que él juega y hace todo lo que un niño normal.
 7. Fui al taller y pensé “qué tanta cosa, que hablen los demás da lo mismo”. Si él está feliz, se organiza, tiene tiempo y está contento yo no puedo ir en contra. A parte de que mi actitud ha cambiado hacia el talento de mi hijo, en cuanto a hablarlo normalmente, creo que también ha cambiado en aceptarlo. Antes era como que no podía creerlo, me costó asimilarlo que vaya a la universidad, pensaba si estaba yo mal, si yo le estaba exigiendo, aunque yo le dije elegir de ir, y de hecho a veces en la mañana yo le digo que si no quiere ir no vamos, porque lo veo cansado, pero él me dice: “No mamá, cómo se le ocurre” y se levanta, entonces yo dije “no”. Ese ha sido el cambio, hemos crecido también como familia, nos hemos unido más. Ver que el Felipe está contento, está creciendo, se desarrolla, que no le importa que no pasa a llevar al del lado, ahora tampoco deja que lo pasen a llevar, él da su opinión, pero me dice que a veces en el colegio trata de no hablar mucho, para no ser el molesto, pero participa.
 8. En el colegio tienen las facilidades para ir al programa los viernes por la tarde, se les da más tiempo para hacer las tareas del viernes y si tienen prueba pueden darla ese día por la mañana, pero eso ha sido por que Felipe habló para él y sus compañeros. Al hablar él habló por los otros dos.

-
9. Yo creo que todo esto a mí me ayudó. Me entretenía mucho el curso. Hay montones de cosas, pequeños detalles y las experiencias que contaban que uno las analiza que a lo mejor uno no las ha vivido, pero para mañana voy a estar preparada para enfrentarla porque me voy a acordar de algún caso.
10. De todas maneras nos ha servido dentro de la familia, porque de repente uno tiende no siempre de adrede trata de comparar al hermano, no necesariamente lo hacía directamente, pero indirectamente. Había con mi hija alguna presión, porque ella es más relajada, a lo mejor ahí la presionaba por que yo sé que ella podía dar más y ella me decía: “Por qué no al Felipe”. Siempre le digo: “Hija si quieres copiar a tu hermano cópiale las cosas buenas, por ejemplo, su orden, pero la capacidad no se la puedes copiar porque tú tienes la tuya propia y tú no puedes imitarlo”, yo le digo: “Tú le puedes ayudar en la parte manual, en dibujo por ejemplo, y él si te cuesta algo te puede ayudar y no por eso vas a ser menos y no por que él te ayudó vas a ser peor, no al contrario”. Y eso me ayudó porque yo antes cometía los errores sin querer “ ya, pregúntale a tu hermano porque él sabe”, como que él sabe todo, uno tiene que tratar como madre de medir con la misma vara, pero cuesta mucho.
11. Con la más chica uno se pone más blanda, con el mayor porque es el hombre, y la del medio, el síndrome del medio que yo pensé que no existía pero sí que es verdad. Ella es como más pará de la hilacha, es terca, se enoja y no vuelve al tiro. Pero si el papá se lo dice no es así, tal vez nosotros como papás hemos cometido errores porque el niño se da más con la mamá y la niñita con el papá, las dos son papás 100%, pero yo creo que eso uno con el tiempo va tratando de que las cosas sean iguales, pero es difícil.
12. Todo lo del curso siempre lo hablamos con mi marido. Aquí en la casa se conversa todo, todo el día estamos en contacto para ver como les fue a los niños y si es necesario él llamaba al trabajo para decir que va llegar más tarde si hay que ir al colegio, él está siempre ahí. El aconsejaba a Felipe que les sacara la cresta a los compañeros una sola vez y que lo dejarían de molestar, yo buscaba por la paz. Tenemos buena comunicación en ese sentido, en cuanto a la crianza de los niños, el papá sabe siempre todo, a veces creo que esa extrema preocupación, a veces Felipe tiene que hacer un trabajo y les dice a los compañeros: “Vámonos a mi casa, mi mamá después los lleva”, y yo los

paso a dejar a todos casa por casa, porque en su gran mayoría los papás se relajan y le echan la culpa al trabajo, pero yo igual me hago el tiempo.

13. Entonces yo creo que a la larga algunos niños eso no lo toman bien y les genera problema, había un niño con el que tenía problemas, sus papás eran separados y se hacían comparaciones, nos veía siempre ahí, a la mamá y al papá. Le gritaban cosas, le hacían trampas, hasta se esguinzó un dedo. Ahora Felipe los ignora, si le dicen cosas no les contesta y sino “únete” dijo él. Felipe, al otro niño lo eligieron presidentes y ahora Felipe les da ideas y los ayuda. Una vez a uno se le quedó la polera para educación física y le iban a poner un uniforme y Felipe me llamó para que le llevara uno para él. Porque los profesores y la secretaria lo quieren mucho y le prestan el teléfono, yo siempre les he enseñado a ser atentos, el valor del respeto. Para el día de la secretaria le llevan un ramo de flores o lo que sea para la tía, porque ella siempre ha estado atenta, entonces es un reconocimiento, lo mismo con los profesores, a los que él quiere les gusta llevarles un reconocimiento, a él le nace, y así los profesores lo quieren.
14. Indudablemente los miedos pasan y yo tenía miedo a cómo el Felipe podría enfrentar los problemas de más adelante. Yo me di cuenta que la asustada era yo, porque me di cuenta que los enfrenta, sale solo a delante, que si se equivoca “me equivocué, soy ser humano”, ha aprendido a reconocer sus errores, a ser más humilde, aunque yo le digo que todavía no, porque yo siempre le digo que tiene que ser más humilde y él me dice “depende de con quién tiene que ser humilde uno” ahí me doy cuenta que él sí sabe y que me deja tranquila. Por ejemplo, él no quiso postular al Nacional, y me dijo “mira mamá te voy a decir por qué no quiero, si yo quiero ser alguien, estudiar algo en mi vida, depende de mí, si yo quiero voy a buscar los medios, además el Nacional voy en la tarde no voy a poder ir al PENTA el viernes y en la semana voy a llegar a la casa a las 9 de la noche”, entonces me dio la tranquilidad que él sabe tomar sus decisiones y resolver sus problemas y de lo que yo sentía que él iba a ser pasado a llevar o a sufrir, ahora veo que no.
15. Cada día él me ha enseñado más a mí, me dice: “Pero mamá, tranquila, yo lo veo, no te preocupes tú” y me ha ayudado a mí a aceptarlo, tal vez yo lo tenía como pollito. Todavía lo voy a dejar al colegio, pero porque es invierno y si se me resfría, se me resfría a la Macarena que tienes 6 años y no la puedo dejar

sola en la casa, así que le dije que mientras haga frío yo lo voy a dejar y perfecto, pero en la tarde se viene en metro y lo voy a buscar al metro. Se viene con una compañera y a ella la paso a dejar a su casa. Pero al PENTA se ha ido solo, se viene solo en metro, me costó, lo voy a esperar al metro en la tarde si ya está oscuro. Yo sé que él se va a saber defender y a estar yo más tranquila.

16. Antes él quería un celular pero le dije que para qué si yo lo iba a buscar y a dejar al colegio, que para qué lo quería y me encontró razón, pero después que él quedó en el PENTA, le dije que como iba a estar más lejos, para su cumpleaños le regalaré un celular, por si necesita comunicarse o si se atrasa, pero sólo lo lleva al PENTA, no al colegio.

17. Converso mucho con ellos, no soy de pegar, puede que los rete, pero no castigo físico, pero castigos de no televisión ni salir a la calle con los amigos, me duele el alma, pero se cumple, mi marido de repente me dice de llevarlo, pero yo no lo levanto, porque las pocas veces que lo he hecho, después me dice: “Ah pero después va a pasar”.

18. Conversamos mucho, y si nos enojamos, después me siento con ellos y les digo: “Conversemos qué es lo que pasa” y si fui yo la que me equivoqué les pido disculpas, siempre lo he hecho desde chicos, yo creo que está bien. Con ellos yo no me puedo quejar. Ellos donde han ido, cumpleaños, me dicen que los niños son educados, eso me da una satisfacción.

19. No sé si cambió mi forma de educar, yo creo que no, por que yo soy súper estructurada, pero yo creo que no he cambiado mi forma de enseñanza, yo creo que a los niños hay que llevarlos por una línea y de acuerdo a la edad ir dando las oportunidades y la soltura, no va conmigo eso de que los niños de ahora a los 12 años pueden salir solos y llegar de una fiesta a las 12 de la noche, eso no ha cambiado, yo creo que uno tiene que ir dando de a poquito la confianza, primero se tiene que tener la confianza ellos, y creo que me ha resultado muy bien.

20. Con Felipe lo invitan a fiestas que empiezan a las 10 de la noche, y yo una vez insistí y fue, me dijo que lo fuera a buscar a las 11 de la noche y estaba aburrido, no era su onda, me dijo: “Era regatón, y las niñas que se tiran encima

de los niños, y el respeto y me dijo por qué se tienen que andar toqueteando, el porqué la brusquedad entre gritos y todo”. Él tiene amigos, le gustaba una niña, pero todo más calmado, todo a su tiempo, entonces eso me deja tranquila, me ha enseñado que él está viviendo la edad de los 13 años antigua, como la de uno, yo trato de que no se salte de su etapa porque creo que les marca mucho.

21. El hecho de conversar con ellos, cada etapa. Para cada cumpleaños hablamos, cómo te has sentido, cómo ha cambiado tu cuerpo, qué esperas para este año, “mira Felipe tú estás grande, si tienes duda pregúntanos, tal vez te es más difícil, pero tienes a tu papá” porque el podrá hablarle como hombre. Sí lo conversamos, el tema sexual. Con mi hija también, por ejemplo, a ella le tiene que llegar la regla, cuando yo ando con mi regla, les digo, a cualquiera: “Por favor me traen una toalla que está en mi closet?”, y el Felipe me dice: “Ya andai con tu cosa, y te vas a poner mañosa. ¿Por qué las mujeres se ponen mañosas?” y lo conversamos, no lo escondo. Que a veces cuesta, pero por ejemplo, tenemos una película que la hemos visto montones de veces, se llama “cómo nacemos” para niños, y cada vez que la vemos la vamos conversando y me preguntan y ellos lo han entendido perfectamente. Ellos todo lo preguntan, Felipe sobre todo. El ir explicando las cosas y todo a su tiempo. Por ejemplo, el otro día mi hija me decía que quería ser grande, yo le dije que no se apure que disfrute su tiempo, ahora la única responsabilidad que tiene es estudiar pero después vienen las otras responsabilidades, “ya va a llegar a un punto es que te va a faltar tiempo, disfrútalo ahora”.
22. A veces cuando veo que están muy duros, sé que algo les pasa y no hablan, yo los reto para que hablen para que se desahoguen, así sacan pa’ fuera y no se lo guarden y algo me cuentan, pero si me dicen que no quieren hablar del tema, no hablamos, pasan dos días y ahí vamos hablando “analicemos, busquemos la solución lógica para que no te esté dando vueltas”, a veces cuesta pero llegamos a una solución que los deje tranquilos.
23. Yo sí reconozco que soy un poco dura, por más que me preocupo, o que les haga cariño, o que en las mañanas cuando me despido y les digo: “que Dios los proteja, que les vaya bien. Por favor no vayan al baño en la hora de clases, por esto o por esto, si alguien les hace algo”, les digo “no, sea lo que sea siempre ténganos confianza, no hay nadie mejor en el mundo que les pueda

aconsejar, aunque los podamos retar, pero siempre que confíen en nosotros que nos puedan contar todo lo que le pasa". Por eso les digo que tienen que conversar y decir para fuera, yo puedo estar enojada y retarlos pero siempre voy a estar ahí, con la verdad siempre, ellos saben si pueden cometer un error asuman su error, y del ante de quien sea, si tiene que pedir disculpas que lo hagan, porque los hace crecer como personas, al reconocer los errores uno crece, es duro pero crece. Tengo un ejemplo de mi hija cuando chica, estábamos en el negocio y mi hija sacó una naranja chica y cuando llegamos a la casa me dijo, "le dije eso no se hace, si querías una naranja yo te la compro y si no le decimos al caballero y la vamos a pagar después, vamos a ir al negocio y la va a devolver. Es una naranja, pero no se hace porque eso es sacar algo que no es de uno, la palabra fuerte es robar, yo sé que tú no la quisiste robar, pero eso no se hace" y partí con ella, y el caballero le dijo: "Me alegro que hayas venido a devolverla, que tu mamá te haya traído, y yo ahora en vez de regalártela te voy a regalar diez" y le echó diez naranjitas en una bolsa, ahí le dije: "Te dio vergüenza pero al final, ¿Quién ganó?, tú. Tienes que aprender hija y nunca uno puede tomar algo". Si llegaba con un lápiz que no era de ella conversábamos y "no pues si a la mamá del compañero también le cuesta", que lo devuelva.

24. Trato también de jugar mucho con ellos, a las cartas, también a las películas, mi marido siempre juega con ellos, y yo me acoplo a los juegos, ellos andan saltando, pero a mí me dicen juguemos a las cartas. Y cuando eran más chicos jugábamos al tombo afuera en la calle con todos los niños, siempre tratando de hacer cosas con ellos. Ahora he estado más floja, pero estas vacaciones jugamos mucho a las cartas. Mi hija quería hacer un castillo de una princesa, empezó a juntar ella los materiales, la tramité porque yo no sabía a como hacerlo, le dije que esperáramos las vacaciones y en las vacaciones lo hicimos, con una caja, unos conos de confort, la forramos.

25. Para mi primero que nada es la confianza. Siempre les he enseñado que ellos pueden, que en la vida todo cuesta pero que tienen que hacer el esfuerzo y que si uno lo puso hasta el máximo se tiene que sentir bien, cuando uno se da cuenta que no le pudo hasta el máximo y no logró lo que querían se van a sentir fracasados, porque nada es fácil, pero si tú lo aprendes desde chico cuando grande va a ser fácil, la tenacidad, la responsabilidad, el orden, el querer hacerlo, tener la voluntad, y el deseo de aprender.

26. Para eso siempre hay que motivarlo si hacen algo “te quedó lindo, el otro te va a quedar mejor” por ejemplo, estimular, hacerlos comparar. Lo primero que les pedimos es de ser felices, y estudiar, porque son capaces y les va bien, pero si no necesitan estudiar que no lo hagan, pero que pongan el máximo. A él no le gusta faltar a clases porque se acuerda muy bien de lo que pasa en clases, se acuerda de las explicaciones. Tiene muy buena memoria, a veces en los libros me dice: “No me acuerdo” pero en esta página está, y lo busca y la encuentra. Ellos la confianza que tiene en sí mismos es mucha, pero por favor, si esa confianza les pega una mala pasada un día que los pille bien parados, tienen que hacerlo bien, porque los dos son atarantados. Yo creo que me ha dado un buen resultado.

27. También es importante el entusiasmo, el proyectarse al futuro, pero la confianza que tienen en sí mismos, los ayuda a tener confianza en el futuro, saber desenvolverse en la vida y que no los pasen a llevar sobre todo ahora que el mundo es muy competitivo, pero hay que saber competir, con buena lid, ser solidario, compartir con el que sabe menos y si hay algo que tú no entiendes pero tu compañero de al lado sí, pedirle que te lo explique, si tú no lo sabes todo, si no eres genio, creo que eso ha sido bien claro, y la humildad que sean humildes, tratar de salir adelante sin hacer daño y mirando al del lado para poderlo ayudar. Él es buen compañero, siempre presta los cuadernos, ayuda al que no sabe, pero la otra vez le dije que era egoísta porque no sopló en una prueba, y me dijo “soplarle es hacerle un daño porque la responsabilidad es de cada uno de estudiar”.

28. También les enseño que siempre tienen que respetar al otro como es, así los respetarán a ellos también. Además que uno respetando al otro se siente bien.

Entrevistada: Ramona (Entrevistada N° 3).

Hijo: Salvador, 14 años.

Fecha: 2 Agosto 2006.

1. Bueno de lo que se pasó en el taller me sirvió porque pude entender muchas cosas con respecto a mi hijo, entenderlo más también, lástima que no se hayan podido desarrollar bien a veces algunos temas que eran interesantes y gusto a poco. Yo quedé con la sensación de gusto a poco.
2. Entenderlo a él de por qué de repente como que se aísla, o por qué no elige a cualquiera en sus amistades, empieza a buscar afinidades. También empezó a respetar su silencio, porque de repente ellos cranean muchas cosas, piensan mucho, lo otro del estímulo siempre ha estado. Pero entender algunas actitudes que me parecían diferentes, por qué sus actitudes con otros niños, que nos se relaciona con todos, es poco social, anda buscando afinidades, para él no todo el mundo es amigo, es muy observador también, da las opiniones, pero observa primero. Yo antes pensaba “qué cabro más pesado, más apático” y con el curso empecé a entender que ellos son así.
3. Había temas con respecto a estos niños, pero de repente habían problemas con algunos niños, con papás con niños más adolescentes, nos faltó ir entendiendo el desarrollo de las etapas de ellos. Yo creo que en conjunto se sacaron herramientas y eso es lo más importante, ideas, nos motivábamos unos con otros, nos consolábamos unos con otros cuando un papá decía que tenía un problema, esas cosas nos sirvieron a todos y todos dábamos nuestra opinión y decíamos: “Él lo tomó de esta manera, lo vamos a asumir así”. Nos ayudábamos unos a otros, esa es la cosa y que nosotros mismos empezamos a descubrir herramientas para nuestros hijos, encontré linda esa etapa.
4. Esa sensación de gusto a poco, la idea de seguir juntándonos quedó inconclusa. Yo creo que la podríamos retomar porque nos sirve a nosotros con todos nuestros hijos para entender el entorno de uno y de los niños, son herramientas que en la vida van sirviendo, hay primos, hay amigos, que sirve para ir explicando a los otros porque uno lo va viviendo, eso es lo bueno de todo.

-
5. Nunca me hago expectativas cuando me enfrento a una cosa, cuando me invitaste dije: “Voy a ir a ver qué es lo que es”, y después de eso uno saca expectativas, pero no iba con eso. Después de la primera reunión dije: “Esto nos va ayudar y vamos ayudar a nuestros hijos y vamos a aprender herramientas para manejar situaciones con ellos”.
 6. Sí, el taller sirvió, hay cosas que aprendí de ahí; entender por qué de repente se va para adentro, con respecto a sus amistades, a su entorno, eso me sirvió para entenderlo e ir respetando su espacio, sus pensamientos, que antes yo decía “este niño es raro, no puede ser así” y en la misma familia de uno me decían “que raro es este niño”, ahora lo entienden porque yo les explicaba, ahora lo asumen e inclusive él está más sociable con el entorno familiar; los primos, antes no, porque los primos querían ir a jugar a la pelota, él no va porque está viendo un documental en la televisión, ahora respetan eso, e incluso se ponen al lado de él a mirar y a comentarlo, porque nosotros vamos una vez a la semana con los primos. Lleva el ajedrez para insertar al tío y al primo, creo que sirvió, sirvió para entenderlo.
 7. Inclusive de repente hay temas que él plantea, y los primos le preguntan y él les enseña porque él es solidario con sus conocimientos, no es egoísta.
 8. Como familia nuclear siempre hemos sido cariñosos, compartimos, el papá siempre los está motivando a los dos, pero ahora él no deja que lo ayuden en las tareas, es muy independiente, pero cuando necesita ayuda la pide, pero acá hay mucha motivación con respecto a eso, mucha motivación con el conocimiento y con el aprender.
 9. Los dos somos así, cuando ellos eran chicos yo les leía cuentos todas las noches, el papá era de sacarlos a los museos, o si veía un libro que les podía servir para motivarlos lo traía, yo se los leía. Hace como una semana y media yo le había leído a la Fernanda cuando era muy chica “El gato que le enseñó a hablar a una gaviota” de Luis Sepúlveda, léelo si puedes es muy bonito, y él se sentaba a escuchar y quería volver a leerlo él solo.
 10. Y en los cuentos marginales de Luis Sepúlveda sale una historia de Juan Pablo Cárdenas que en tiempos de dictadura le quemaron su biblioteca y él le puso “La Torquemada” y a la Fernanda le encantó la historia, entonces el papá le

dijo que él tenía el mail de JP Cárdenas y la Fernanda le escribió un e mail y le explicó que yo le había leído de la biblioteca, y él le respondió y nos invitó a su casa para que ella conociera la biblioteca, y le dijo que ahora van a ser amigos, y vamos a ir de esta semana que viene a la otra. Cuando ella tiene una inquietud es así; cuando fue candidata la Michelle Bachelet ella le escribió, y la Michelle Bachelet le contestó, entonces ella tiene una cosa y se motiva a escribir (una carta en papel).

11. La motivación siempre ha venido de la casa, desde chiquitos, desde la guata. Cuando yo estaba embarazada yo les leía, les hablaba, me tocaba la guata, el papá decía que si se movían estaban despiertos y si no estaban durmiendo, y nunca nosotros les alteramos su sueño, cuando se movían los tocábamos, el papá les hablaba, les poníamos música, les leíamos mucho, yo les leía todos los días, había matemática, inglés mientras estaba embarazada, yo creo que los niños tienen que haberlo asimilado, al Salvador le encantan los idiomas, a la Fernanda se le hace más fácil matemática, todos los días les conversaba, les ponía música clásica para que estuvieran relajados.
12. Cuando nacieron yo les hacía móviles y para que tuvieran un desarrollo matemático, yo aprendí que tenía que hacerle móviles con figuras geométricas con colores fuertes en todas partes, les hacía monitos, cuando los bañaba les hacía masajes, cuando les daba pecho, les tocaba la mano, les hacía cariño, les daba besitos, siempre con estímulo. El papá también y yo creo que a ellos les sirvió mucho. Por ejemplo, si veíamos una flor yo les decía: “Mir a la flor, vamos a verla, y el color”, aprendieron a súper temprana edad los colores, las letras, aprender a leer. Son curiosos, cuando el Salvador hay una cosa que no sabe se pone a buscar a buscar hasta que logra entender y saber, y a él de lo que le preguntes, sabe.
13. Y de eso que estos niños tienen alma de líderes es verdad, por ejemplo, en el paro de los pingüinos en el colegio de mi hijo solamente los de la mañana hicieron paro y él no estuvo de acuerdo con eso, porque ellos también eran parte del colegio, ahora es conocido por eso, porque él fue sala por sala con un compañero a explicar por qué él no estaba de acuerdo que a ellos se les marginara y después a la hora de recreo se subió arriba de una mesa e hizo un meeting, se impuso y hasta los profesores lo aplaudían. Estuvo en la toma, se quedó allá, anduvo pidiendo plata, firmas, salió en la tele y terminaron ellos en

la toma, porque muchos se le plegaron, así que sí harta alma de líder y yo me siento orgullosa porque él está aprendiendo a defender sus derechos, como nosotros siempre les hemos enseñado a los dos.

14. Ella tampoco se queda de lado, ella sabe defender sus derechos, si hay una cosa injusta ella pelea con el profesor y lo tienen metido, así como ellos respetan ellos tienen que ser respetados, y o lo encontré genial, quedé tranquila, porque son cosas buenas y eso es lo bueno que se han ido por cosas que les hace crecer como persona. Incluso a veces cuando vamos a alguna parte él opina y la gente queda con la boca abierta porque son cosas concretas y precisas.
15. Entonces yo creo que el estímulo en la casa va a eso, en la personalidad de los niños, porque siempre les hemos enseñado “si ustedes tienen un problema, ustedes lo solucionan, si no pueden ahí hablen con nosotros”, pero primero que ellos traten solos con sus propias herramientas. Cuando ya la cosa es mayor ahí uno se impone, pero yo les he enseñado que ellos tienen que enfrentar sus cosas primero, porque la vida es así, uno no está con ellos en todas partes.
16. Ahora no, yo antes tenía miedo de la gente que le podía rodear, sus amigos, llegan a una edad media preocupante; que no se supiera defender o que más de alguien los pase a llevar, ahora no, estoy tranquila, porque él ha elegido bien, es de pocas amistades pero buenas, él se sabe defender. El año pasado le hicieron escribir sus defectos y sus virtudes, él decía que no se dejaba llevar por los demás porque tenía las cosas claras, y con eso yo me quedo tranquila, porque sabe poner frenos. Y un defecto de repente era que se enojaba más de lo habitual y con eso me quedo tranquila, porque él sabe, yo sé que él no se va a meter en líos porque está claro en lo que él quiere, estoy súper confiada con respecto a eso. De las herramientas que a uno le dieron en el taller uno empezó a despejar las cosas, pero el verlo en concreto en un papel, ya me dijeron que la cosa es así. En el taller los papás tenían los mismos miedos, y al plantear esa situación y cómo poderla enfrentar, uno ya tenía herramientas como para poder rescatarlo.
17. La herramienta que yo planteé, que me gustó que un papá lo haya asumido como uno lo asumió, fue cuando un papá se enfrascó en una discusión con su hijo y se acordó de lo que nosotros le habíamos dicho, se dijo ahí que mejor lo

dejara, se tranquilizara y que después al otro día se planteara el tema nuevamente al estar más tranquilo, lo que uno hace acá, yo no me enfrasco en discusiones con ellos, llego hasta cierto límite, porque no quiero decir cosas que me voy a arrepentir toda la vida, que van a salir de la boca para afuera, pero no del corazón, pero que duelen, y no quiero escuchar tampoco cosas que me pueden doler, herirse por herirse, mejor tranquilizo la cosa, me quedo callada y después lo planteo al otro día.

18. Eso resulta hartito, porque luego estamos todos con la cabeza fría y siempre ha sido así, desde que era chico y le daban pataletas, yo lo dejaba llorar, llorar hasta que le daba hipo, y cuando se quedaba callado, esperaba un rato más, iba lo tomaba, lo tomaba en mi falda, le hacía cariño y le explicaba por qué yo le había dicho eso, o por qué él tenía que hacer lo que yo le había ordenado, y después lo hacía tranquilo y callado. Hasta el día de hoy, cuando veo que el tono va subiendo, me voy, y luego voy y hablamos, o le digo yo: “No me empieces a subir el tono”, y se da cuenta, y después le digo: “Conversemos de lo que pasó”.

19. Y cuando pasó lo de la pérdida de mi hermano, y yo estuve muy mal me sentí apoyada por los dos, que están ahí, la última vez que me dio un ataque de llanto y yo no sabía por qué lloraba, él llega al rato y me abraza “mamá tienes que salir de esto, yo sé que vas a salir de esto” se ponía al lado mío y me hacía cariño, y él no es así, no es un niño afectivo de tocar, y yo sí yo soy de piel, de los cariños y al añuñuñu. El hecho que me abrazaba y me decía: “Mamá tranquilita, llora” yo me sentí apoyada por él, por los dos, y por ella también. Eso me dio una tranquilidad y satisfacción tan grande, que oigo “yo me puedo acurrucar un ratito al lado de ellos”.

20. Sí, siempre he explicado las discusiones, pobre que tú digas un sí por que sí, “pero ¿por qué?”, porque están acostumbrados, las razones, “eso no es una razón” me dicen, no es una explicación, y dónde vayan, en los colegios siempre me han dicho lo mismo; él jamás se queda con un porque sí o con un porque no, siempre tiene que haber un argumento, porque él también lo hace, da argumentos, porque se acostumbró.

21. Argumentos porque cuando yo era chica me daba rabia y no me daban razones de las cosas, la autoridad encima, pero a uno nunca le dicen los

argumentos y uno que daba en el aire. Yo de cía: “Tiene que haber algo más que eso”, y eso yo lo he llevado a cabo con ellos y con toda la gente, y ellos quedan conforme, de repente pueden discutir te la posición, pero tienen el derecho de rebatírtelo, por último. Obvio si tienen opinión, aunque uno no esté de acuerdo, y si estoy equivocada se los digo y les pido disculpas, porque la vida es eso, y también tienen derecho a equivocarse, también les doy el espacio para que se puedan equivocar, porque la vida es así, por que no es tan rígido, uno se puede equivocar, lo único que espero es que las equivocaciones no sean tan dolorosas, que a ellos aprendan a pararse, pero que los golpes no sean tan fuertes, por eso uno les da los argumentos y explica las cosas.

22. La otra vez estábamos viendo la TV y salía una niña que decía que ahora ella entendía por qué su mamá no la dejaba irse a las casas por ahí, en ese sentido, yo soy una desconfiada, ellos nunca se han quedado en casa de amistades, porque yo les explico que yo no conozco a la gente y que yo no estaré ahí en caso que pase cualquier cosa, y espero entonces a cuando estén un poco más grande y puedan defenderse. Al principio Salvador me decía que yo era una desconfiada y yo le decía: “Entiendo que tú no me entiendas, pero algún día me vas a entender”, y ese día le dije: “Viste no soy la única. Pero cuando seas más grande y sepas defenderte te vas a ir a la China si quieres porque vas a tener herramientas para defenderte”, y se queda tranquilo.

23. Cada vez que se hacen amistades yo invito a sus familias a la casa, la mamá, el papá y los hijos, porque así uno conoce a la gente, sabes con quienes van a pasar el rato tus hijos, y por eso me quedo tranquila, porque las elecciones las han hecho bien, porque hay familias de buenos sentimientos detrás de ellos, siempre lo he hecho a sí y creo que lo más efectivo es eso; de conocer a la familia que rodea a ese niño que es amigo de tu hijo, y así también la otra persona te rodea a ti y sabe qué gente rodea a su hijo, eso siempre lo hago. Y a parte que me gusta tener visitas.

24. Mi marido es bueno para los cumpleaños, le encanta llevar a los niños a los cumpleaños, y que los niños inviten a sus compañeros, nos gusta recibirlos bien, agradar a las otras personas, porque nos nace ser así. Mi marido dice que él nunca pudo hacerlo, y nos gusta compartir con los niños, cuando llegan nos sentamos con ellos a tomar once o almorzar y conversar así uno también conoce lo que piensan lo que quieren, y así uno conoce el entorno, porque

salen cosas del colegio, de sus papás, de sus mamás y uno se hace una idea de cada uno.

25. Cuando le pasa algo a alguno de nosotros, todos estamos siempre preocupados, estamos ahí para ayudar al caído, en ese sentido somos uno, estamos al lado. A veces aunque no quieran hablar, el hecho de estar ahí sirve, porque sienten que tienen un colchón donde guarecerse, eso es lo bueno, porque estamos todos pendientes de todos.
26. El papá siempre anda viendo donde vamos a ir, o qué vamos a hacer, o qué vamos a hacer, y también jugamos con ellos. Cuando Salvador aprendió ajedrez él me enseñó a mover las piezas, pero a mí no me gusta, entonces empecé a decirle que yo no entendía y ahí se dejó. De repente jugamos a las cartas, con la Fernanda o a la muñecas, ahora el Salvador tiene como hobby el Sudoku y él me explicó cómo se hacía, porque siempre me explica y me mete en sus juegos, pero todavía no lo logro hacer uno, porque no le pongo tanto empeño. También jugamos a la pelota, y cuando era más chico jugábamos a todo, hasta a los autitos.
27. Un domingo si estamos todos juntos, salimos, planificamos, vamos para allá, a conocer, más de salir y conocer, nos gusta.
28. Las ideas de educación, es la paciencia lo esencial, con mucho amor con mucho sentimiento con respecto a educar y mucha paciencia y con las reglas bien claras.
29. Aquí las reglas del juego están bien claras, el rayadito de la cancha bien marcado, porque ellos saben que al salirse de esa cancha van a tener sanciones, los castigos aquí son cosas que les gustan (no ver TV o no estar en el computador, decir la verdad porque ella le preguntó) no hartos días, dos días, pero que se note. A él lo que más le duele es que le quiten lo que más le gusta, pero a mí me sirve porque como se aburren ordenan sus piezas y la dejan impecable. Aquí el charchaso o la cachetada, esas cosas no corren, son cosas que a ellos les gusta se les castiga.
30. Y todo lo que ellos quieren se lo tienen que ganar y se lo ganan siendo responsables en el colegio, rindiendo lo que tienen que rendir, eso se los exige

porque les digo que este mundo es tá lleno de mediocres, otro más, n o digo yo que no, las cosas se hacen bien o no se hacen, que decidan que es lo que van a hacer y mejor que no lo hagan si lo van a hacer a medias, porque la mamá cuando cocina no cocina a medias.

31. Eso es, y lo otro es estar siempre presentes, al lado de ellos, que ellos sientan que uno está allí, que ellos pueden contar con nosotros, les da seguridad. Ser honestos también. Ser transparentes, si alguna cosa no te sale y se las tienes que decir se las dices nomás, aunque te duela el alma o te de vergüenza, pedir disculpas, eso lo tienen bien claro ellos, que si cometemos errores después lo vamos a conversar, hay muchas mamás que dicen: “Yo a mi hijo nunca le voy a pedir disculpas”, pero yo digo no, si uno es ser humano y si uno se equivocó por qué va a estar tan soberbio en la vida, y eso digo uno no puede ser así, lo mínimo es pedir disculpas y a uno lo dignifica como persona, y esa otra persona te va a mirar con respeto.
32. De esa manera educamos. Y todo lo que ellos quieren de aprender y conocimiento ahí estamos, suponte “mamá quiero un curso porque me gusta”, ahí está pero si usted lo empieza usted lo termina, nada de dejar a medias.
33. El Salvador se metía a talleres, o cursos, pero si tengo que ir a la China con ellos allá voy porque ellos quieren aprender, cuando Salvador era chico y quería aprender ajedrez era en La Araucana, sábado y domingo de 14 a 16, eso es tiempo familiar pero allá íbamos con ellos. Si a ellos les gusta y van a aprender y les va a servir, ellos mandan, hacemos todo lo posible para que aprendan. Si hay que dejar cosas de lado para que aprendan, de lado se dejan.
34. Una vez a los 6 años quería italiano, hicimos todo lo posible, pero no había curso menores de 10 años, la única opción era estudiar en la Scuola Italiana, que a parte de lo caro es lejísimos, el papá estaba frustrado, hicimos lo posible y lo imposible, súper frustrado le dijo que lo sentía pero que no había podido encontrar a nadie que le pudiera enseñar italiano, entonces dijo que francés. Y nos encontramos con una profesora a las mil maravillas.
35. Yo creo que el taller me reafirmó muchas cosas que yo pensaba; de que yo nunca a mi hijo le iba a poder encontrar un colegio que fuera a la par con el cabro, porque yo lo he tenido ya en 5 colegios buscando uno que le diera más.

Yo creo que en el taller yo ayudé a más de alguna persona, con lo que yo contaba y hablaba.

36. Yo quería darle otro tipo de educación y afecto a mis hijos, no la que yo recibí y creo que he hecho lo que yo he querido en ese sentido. De quererlos, amarlos mucho, que ellos lo sientan así, de estimularlos, de estar presente, esas cosas que yo no tuve se las di a ellos, con las cosas bien claras, las normas y las reglas, y no darles todo en la vida, que aprendan a ganárselo porque la vida es así, y lo bueno de todo es que el papá no desautoriza, si él reta o castiga yo asumo y si yo castigo o reto él asume, no hay desautorización entre nosotros. Y si él se extralimita yo le digo, entonces él va luego a hablar con él o con ella, de repente salen y les explica y les pide disculpas, yo creo que eso, ellos saben que cuentan con nosotros en todos los sentidos y todos los aspectos.
37. Hacer respetar los límites al principio cuesta, cuesta mucho, se te aprieta el corazón porque sabes que el niño está sufriendo, pero es necesario, sobre todo cuando están chicos cuesta. A veces con el Salvador estábamos a punto de salir, estábamos vestidos, en la puerta, y dejaba alguna embarrada, de la puerta se desenvolvía “no vamos a ninguna parte, por esto y esto” y él lloraba y pateaba, y no iba y me tenía que castigar yo, pero yo decía que si no lo hago ahora luego él va a hacer lo que quiera conmigo, yo soy la mamá, yo soy la que lo guío.
38. El efecto que me dejó el taller es que ya sabía como explicar como era mi hijo y porqué él era así, ya tenía herramientas para explicarlo más claro y con base, antes yo decía “puede que” pero todo puede. A parte me sirvió porque iba los sábados y aprender cosas, y me gustaba, después echaba de menos, era interesante, aprendía y lo pasábamos bien, conversábamos y conocí gente, que estábamos todos en lo mismo con nuestros hijos, me gustó, a mí me gustó.
39. Yo creo que deberíamos organizarnos y continuar con esto, porque así le dejamos herramientas a los papás que vayan llegando.

Entrevistada: Maria Cecilia (Entrevistada N° 4).

Hijo: Felipe, 12 años.

Fecha: 2 Agosto 2006.

1. Para mi el taller fue bueno y ha sido una buena experiencia que he compartido con mi esposo, porque me ayudó bastante porque en mi casa siempre nos costaba entender por qué el Felipe estaba en el PENTA, y con los folletos y todo pude entenderlo mejor y explicar en mi casa, porque antes lo molestaban mucho, no sé cualquier cosa decían: “Ah no, si el talentoso eres tú”.
2. Para mi fue bueno porque yo tampoco entendía lo que era el talento de un niño, como lo tenía que tratar y todo, y de muchas cosas que se hablaron porque hubo cosas que se salieron del tema y me sirvieron con los otros papás, por ejemplo, a veces yo tenía un problema X con una hija y los otros papás también tenían problemas parecidos y me ayudaron en ese problema de cómo podía tratarla, que lo estaba haciendo mal yo, me dieron consejos y me dio resultado, me sirvió mucho compartir con otros matrimonios para entender bien las cosas de los hijos.
3. Yo pensaba que el taller iba a ser totalmente diferente, yo pensaba que era como un tipo de desarrollo personal incluyendo al hijo, así lo creía yo, pero me gustó como fue. Lo único que a mí me gustaría que se hablara más hoy día es de lo que tiene que ver con drogadicción y sexualidad, y en general sobre las violaciones porque es importante pero en los colegios no se habla, cómo cuidarse, como protegerse y de decirlo si algún día le pasa, de enfrentar el tema y no que por miedo se queden callados.
4. En el colegio yo he logrado que no hagan más tareas en grupo para la casa y eso logré que no lo hicieran, porque a mi hija le ha pasado (su hija fue abusada sexualmente, junto con un grupo de compañeras, en casa de una de ellas por el abuelo, hace muchos años, y hace muy poco tiempo lo confesó), y uno nunca sabe de las familias de los niños, por mucho que uno conozca a la mamá, ahora trabajan todo en el colegio. Había pasado tanto tiempo y yo no entendía por qué mi hija era así y un pololo, cuando era más joven, se había dado cuenta y me había dicho que no aceptaba que la toquen.

-
5. En mi familia ayudó a tener más comunicación, sobre todo con mi esposo porque tuvimos temas de conversación porque yo le llegaba contando a ellos, a mi hija y a mi esposo, lo que pasaba en el taller, de lo que hablábamos, todo, veíamos juntos el libro y nos sirvió para inventar juegos que hasta el día de hoy jugamos y nos sirve para decirnos las cosas cara a cara.
 6. Por ejemplo, jugamos todos al dominó o a las cartas y el que gana le dice a uno “sabes que esta semana me molestó esto de ti”, para ir mejorando, y nos hacemos una tarea de la semana de mejorar eso, y después vemos si resultó. Antes mis dos hijas peleaban mucho, por cualquier cosa, por ejemplo, la ropa, se la sacaban sin decirlo y ahora han aprendido a respetar las cosas de la otra y han mejorado bastante. Eso fue una idea de mi hijo mayor antes de casarse, porque me dijo: “Mamá yo quiero casarme, pero quiero estar seguro que las cosas van a andar tranquilas en la casa”. Y un día leyendo el libro del taller se le ocurrió hacer este juego con la familia, hacerlo los días sábados por la noche, para estar todos y ahora él se viene con su esposa. Y el otro día trajo papeles con preguntas, eso nos ayudó.
 7. Ahora también al Felipe sabemos tratarlo, antes cuando él quería hablar le decíamos “que vas a saber tú”, pero ahora no y se aprovecha ese potencial que tiene el Felipe en que lo desarrolle más. Antes no lo escuchábamos mucho, cuando nos hablaba cualquier tema. Si no que cuando lo veíamos estudiar y llegaba con una nota que no era para eso lo retábamos, nos decía que era para no ser siempre el primero pero que no nos preocupáramos que él iba a mantener sus notas en 6.5, pero lo retábamos y ahora no, lo entendemos.
 8. Aprovechamos su potencial cuando nos habla de los libros que lee, nos llega hablando de los temas, la otra vez nos habló de la era romana, ahora nos ponemos nosotros a leer de lo que él lee para poder conversar con él, entonces el otro día la Valeria estaba leyendo con él sobre la vida de Cristo, y ella leyó y comenzaron a discutir y hablar de eso, pero le sirve porque le cuesta reconocer que está equivocado, pero con eso ha ido aprendiendo, así hemos ido evolucionando con él, ahora ya no le decimos “qué vas a tener talento tú”, ahora le decimos que tiene que aprovecharlo porque él puede llegar mucho más allá y eso lo está entendiendo.

-
9. A todos nos interesa, a hora estamos todos metidos con e so, todo empezó del libro que yo llevé y mi hijo dijo : “Esto está bueno y a Felipe hay que aprovecharlo”.
10. Siempre los miedos y las preocupaciones van a existir, porque a nosotros nos da miedo que como Felipe todavía este chico caiga en cosas que no debe, por ejemplo, la droga.
11. Siempre conversamos con él a hora, hablamos abiertamente, antes con nuestros otros hijos no hablábamos de estas cosas y para asegurarnos los seguíamos porque no les teníamos confianza, con Felipe es mejor. Por ejemplo, los seguíamos donde iban, a los grupos, con quien se juntaban, una vez fuimos con el papá a la disco para seguir a nuestro otro hijo, ahora a Felipe le conversamos, para crear confianza.
12. Y mi hijo mayor ahora se ríe de lo que lo seguíamos y me dice: “Mamá yo tomaba y yo fumaba igual y ustedes no se daban cuenta, me lavaba los dientes, la cara, me tomaba un vaso de leche con perejil y adiós, así con Felipe no te va a resultar”. Con mis hijos he ido aprendiendo también, me va sirviendo como mamá, lo que hiciste bien e hiciste mal, al final me daba más miedo porque igual los hijos la engañan, pero con Felipe conversamos bien porque él dice que el no lo va hacer aunque sus amigos lo hagan él dice: “Si ustedes ven un cambio de carácter, que yo cambio, bueno ahí se tienen que preocupar, porque cuando uno empieza con la droga se pone irritable se aleja de la familia y yo soy pegado a ustedes, entonces ustedes observen de lejos mis amistades, y cuando yo los quiera invitar a la casa para que los vayan conociendo”. Él mismo me da respuestas y las escucho, cosa que no hice con los dos mayores, entonces por eso le digo, sí ha habido cambios, más confianza. Le enseñamos que él tiene que ser una imagen buena para sus sobrinitos, porque el que tiene 4 que hacen todo lo que él hace, y él se siente responsable de sus sobrinos.
13. Yo a mis hijos desde el mayor hasta el Felipe lo que les enseño es mi calidad de vida mía y de mi esposo. Que nosotros no tenemos estudios, que como nosotros no tuvimos estudios nos ha costado más salir adelante, y si ellos estudian les va a ser más fácil y desde chicos.

-
14. Al Claudio siempre les compraba lápices. En mi casa nunca se preocuparon de los estudios, si llevaba un 2 o un 3 a nadie le importaba, entonces no, a mi hijo siempre les dije que no podían ser mediocres en las notas, que tenían que luchar, no como mi familia ni como la de mi marido, mi suegro decía: “Y para qué van a tener estudios, tienen que aprender a leer y a escribir, si después van a trabajar en el campo”.
15. Entonces yo no, yo no quiero que eso pase, yo les digo que si mi calidad de vida va ser mejor si ellos trabajan y estudian, “si estudian en la universidad, yo voy a subir va a ser gracias a ustedes”, de ser pobre a ser un poquito menos pobre, aunque yo siga siendo empleada, pero voy a subir de una manera, y eso siempre se los he dejado claro. Eso me llena de orgullo, mis hijos siempre han tenido bien los pies en la tierra, saben que yo les podía dar hasta 4º medio o una carrera técnica, pero de ahí que trabajen y se paguen sus estudios universitarios “porque esos estudios no son para mí, si no para ustedes, van a querer tener auto, mejor casa que la mía, van a querer darle mejor vida a sus hijos, por eso tienen que dejar lo que más puedan en los libros, lean libros y van a ser como que han recorrido el mundo”, todo eso siempre les digo, porque a nosotros nunca nuestros padres nos enseñaron esas cosas que era tan valiosas, para ellos era aprender a leer y a escribir porque después me iba a casar y me tenían que mantener.
16. Yo les digo no, a mis hijas “no, sé tú la profesional y que te des el gusto de tener tú un a trabajadora en la casa, te quiero ver bien vestida, no te quedes encerrada”. A nosotros nos ha costado mucho, mi marido primero trabajó en el campo, luego trabajó de basurero, recogiendo la basura, limpiando vidrios, después por casualidad llegó a CODELCO y llegó haciendo aseo, de ahí lo hicieron terminar los estudios, le dieron las facilidades de estudiar en CODELCO, sino siempre habría sido un limpia pisos, no habría llegado a ser júnior, por eso les digo y él les dice: “Y ahora gracias a Dios voy a pasar a ser administrativo” porque lo mandaron a estudiar, el curso de computación en CODELCO, gracias a eso.
17. En mi familia todos se quedan con el 4º medio, los que viven en Melipilla, se quedan ahí. Pero los míos ahora lo ven en mi hijo mayor que ya sacó su título de contador auditor y se casó hace poco, vieron que ha logrado tener un lindo departamento y ahora se van a comprar un auto y eso porque mi hijo empezó a

ahorra plata, porque cuando se casara quería empezar a pagar algo de él y no arrendar y así lo hizo.

18. Y yo me siento orgullo sa, mi nuera me dice: “Si mis papás hubieran sido como ustedes con ellos, tal vez yo habría tenido para el departamento” y ahora ella está aprendiendo que tiene que ser así “no te los gastes todo, guarda una parte del sueldo y vas ahorrando, saca un presupu esto diario y el resto guárdalo, guárdalo para el estudio de tus niños o para un as vacaciones, si la plata no te la vas a llevar cuando te mueras, pero para que la disfrutes en vida y te des un gusto”.
19. Porque así le enseñé a Claudio, desde su primer sueldo, “tú vive con la mitad, lo otro lo g uardas, yo no quiero que me das plata ni nada, pero que salgas adelante y el día que te vayas qu e te vayas con una ca sa, con alg o básico, deposita para tener tu departamento” y cuando tenía algo ya quería co mprarse un auto y le dije: “Claud io no, después que ya puedas ten er un departamento luchas por tu auto, ándate paso a paso”.
20. También les hemos enseñado que pase lo que pase est amos unidos, eso se enseña con los ejemplos de los familiares, porque la familia de mi esposo o mis hermanos no se preocu pan de nosotros o se a cercan cuando necesitan algo, pero cuando yo tengo problemas nadie se acerca, pero si ellos tienen problemas nosotros estamos siempre allí.
21. Todos mis hijos, los seis, son así se preocupa n de la familia, el Claudio le ha dado harto apoyo a su hermana (se separó y está en casa de su madre viviendo con sus hijos pequeños), la llama, se ven los días sábados, se abrazan. La Fabiola que era la única que no que ría estudiar nada, que lo único que quería era terminar 4º medio y trabajar, ahora está pensando dif erente, con los jue gos que inventó Claudio, ya está pensando que quiere estudiar, quiere estu diar ¿arquitectura?, po r que todo s los demás quieren seguir estudiando, ella era la ú nica que no . Felipe sie mpre quiso ir a la unive rsidad, quiere estu diar como se llama esa cosa que t iene que ve r con lo s huesos, cuando se muere alguien, como criminalística pero co n los cuerpos, la s huellas, todo eso.

-
22. Nosotros ahora conversamos mucho, antes de cómo: “Tiene que ser esto, tiene que ser así”, ahora hablamos para saber sus opiniones, cuando los mayores eran chicos y les iba mal yo los retaba, los retaba mucho. Después empecé a pagar con dinero los 7, una vez la Valeria estaba como en 4° básico, pero yo lo había dicho para los dos mayores, y ella se sacó como ocho 7, y Claudio dijo que eso valía para todos, y una vez la Paola me trajo como ocho rojos y ella me tuvo que pagar, le dolió porque el papá le daba mesada y la tuvo que pagar casi toda. Sí funcionó como sistema. Ahora ya no pago ya.
23. Ahora transo con ellos, si hay una situación o un conflicto, yo transo con ellos, los trato como una empresa, si ellos dan, yo doy. Por ser, si ellos rinden en el colegio, les doy por ejemplo, una me está pidiendo unas botas, es un premio, y respetan.
24. Cambié de sistema desde el taller, porque uno de los papás me dijo que la plata no era buen método porque se iban a acostumbrar a la plata, mejor era que yo transara con ellos que los acostumbrara a transar, un papá me dijo: “Yo doy si rinden, yo los premio así, si el chico quiere fiesta vamos a ver como se portó durante la semana, le fue bien en los estudios y quiere una chaqueta, vamos a verlo, todo vamos a verlo, y así van a mejorar en todo; en la casa, en los estudios”.
25. Sí me ha funcionado este sistema, con el Felipe por ser, como siempre les dejo a todos una obligación. Felipe es limpiar el patio; la Valeria es poner la lavadora; la Fabiola, recoger la ropa; el Sebastián, barrer la vereda de afuera, y a Felipe le dije una vez que tenía que preocuparse de la cocina que estuviera limpia, pero no lo hacía y él escondía la loza sucia, entonces ahora no, con el sistema de “yo te doy si tu rendiste”. Él me pedía permiso para salir a jugar a la pelota y yo le decía: “Si tú no hiciste esto en toda la semana ahora no sales, ahora para adelante voy a ser así, si ustedes rinden yo voy a dar”, reclamaba que él tiene que estudiar “sí tienes que estudiar, pero también tienes que hacer otras cosas, porque en la vida te toca muchas cosas que hacer y la cabeza y el cuerpo te da para mucho”, ahora como después de tres semanas empezó a tomárselo en serio.
26. Los permisos de las fiestas con las chiquillas yo las dejo, pero se vienen siempre en radio taxi para que no se vayan a venir solas, lo importante es que

no les vaya a pasar nada. Claudio cuando estaba en la casa lo pagaba, ahora lo que sí es que sólo dos veces al mes, porque es caro. Nosotros con los chicos y un o comete hartos errores como papá, pero después a los 12 o 13 años lo empiezan a cuestionar a uno, a mí el Claudio y la Paola me enseñaron los errores que cometí para que no los cometa con mis otros hijos. Por ser yo era de los que no les dejaba hacer nada solos, pensaba que si yo no estaba les iba a pasar algo, pero ellos me enseñaron que tenía que soltarlos de a poco, me decían: “Mamá si nos pasa algo después es porque tú nos hiciste tontos, entonces déjame ir aprendiendo”. Hasta 2º medio yo los acompañaba y no los dejaba salir solos al colegio, pero ya eran peleas, y cuando empezaran a salir solos cada minuto que pasaba yo estaba asustada. Ya sé que tengo que dejarlas más libres, si quieren estar un ratito con las amigas, es lógico. Cuando las dejaba salir tiene que ser a casas que yo conociera, y si era una fiesta que se quedaran a dormir allá, por seguridad.

27. Hay una cierta edad que son los hijos los que empiezan a enseñar a uno, y ahí uno se da cuenta que uno no cometió errores y son los mayores los que tienen que pagar, Felipe va a ser el más beneficiado porque el tiene la experiencia de todos los otros, van enseñando los chicos.

28. Después del taller cuando vengo el sábado me topo con los otros participantes del taller y conversamos, ojalá se hiciera de nuevo otro taller.

Post entrevista:

29. Su marido a partir del taller y de los juegos organizados en familia, se ha abierto mucho con los hijos, como papá – con pinche, porque antes él no era así, era muy estricto y que en general decía que no. Ahora se ha abierto más a conocerlos, a conocer lo que piensan a conversar con cada uno y apoyarlos en sus diferentes problemas. Respecto a la hija que se fue a la casa con los niños, tenían miedo de contarle de la situación al papá por temor a su reacción, de no aceptarla, pero fue una sorpresa que él reaccionó bien, que la fue a visitar y conversaron y fue una decisión de él invitarla a vivir a la casa con sus hijos.

30. Ella tuvo una vida de infancia muy dura, su madre murió tempranamente, el padre se volvió alcohólico y ella con su hermano se “quedaron en la calle”. Sus tíos se hicieron cargo de su educación, cosa que agradece porque, sino, no

sería lo que ahora es. Ella recalca el valor de la familia unida, cosa que ella no vivió en su infancia y que quiere inculcar en sus hijos, de lo cual se siente muy orgullosa que su familia ahora es unida, que se apoyan y sobre todo que hoy todos se escuchan, se han abierto a las opiniones, sentimientos y pensamientos de los demás, lo que les ha hecho muy bien para conocerse como familia y como personas.

Entrevistada: Luis y Guadalupe (Entrevistados N° 5 y 6).

Hijo: Luis, 15 años.

Fecha: 3 Agosto 2006.

1. Luis: Para mí quedó con gusto a poco. No significa haber continuado con el mismo taller en el tiempo, sino haber programado después otro taller con otras características, con temas que vimos que nos preocupaban, por ejemplo, la sexualidad de los chiquillos, la edad del pavo que es compleja. En un momento lo planteamos de juntarnos de que como padres podíamos para hacer un taller nosotros y la idea se quedó en el tiempo, me comprometí a llamar a la gente y no lo he hecho.
2. Luis: El taller en sí fue muy enriquecedor de escuchar a otros padres y de compartir las experiencias, la relación con nuestro hijo no creo que haya cambiado mayormente, seguimos siendo, seguimos manteniéndolo igual, pero yo creo que destaca del taller es que hemos aprendido a ser sinceros, las molestias las decimos, antes no las decía, yo me quedaba callado de que yo no decía, aunque me ha costado ahora digo más las cosas, hablo con el Lucho y le digo, ahora no sé si es porque está creciendo.
3. Guadalupe: Ahora está pololeando, se cree grande.
4. Luis: Yo no tengo problema con eso.
5. Guadalupe: Si se siente orgulloso, “hijo de tigre” le dice.
6. Luis: Es una etapa que yo la viví, que es bonita y hay que aprovecharla, pero que tiene que tener mucho cuidado.
7. Guadalupe: “Use condón hijo”, “ay mamá si yo me manejo en ese tema”.
8. Luis: Hemos sido precavidos en ese aspecto, porque mi forma de ver las cosas y lo hemos hablado es que si “tú eres papá te haces responsable”, yo quiero que mi hijo sea derecho y correcto en la vida.
9. Guadalupe: A él no le gusta tocar el tema, no a nosotros, yo le digo las cosas. El otro día estaba con la niña y le dije que se cuidaran, los dos que había

métodos y lugares en los que podían ir y acceder a las pastillas y otros tratamientos, pero ellos se pusieron coloraditos y se agarraron así, después yo los abracé. Yo antes ya le había dicho que se cuidaran, porque les gusta estar solos en la pieza pololeando, y yo les dije que considero que es como una falta de respeto porque estamos nosotros y los hermanos y las camas no son para pololear, son para dormir, y si eres un matrimonio para la vida sexual, pero ustedes son muy niños y están recién pololeando. No me molesta que pololee, antes yo le decía: “Cuando traigas una polola yo te la echo”, pero no mentira, fue totalmente otra la reacción cuando nos dijo que estaba pololeando, pero yo le había dicho “hijo yo no quiero pololas en la casa, hasta que sea algo formal, hasta que estés grande”, porque yo ya había visto que es muy enamorado y cómo va a estar trayendo pololas por traer. Y llegó ahora con polola porque según él es formal y es la polola con la que se va a casar, él dice que está enamorado.

10. Luis: Yo lo veo muy agarrado de su polola, mi miedo es el quiebre de la relación y el sufrimiento de él, yo sé que es súper válido y que lo tiene que vivir, todos lo vivimos, pero me preocupa porque lo veo muy enganchado para su edad. Me preocupa su sufrimiento a pesar que es normal. Lo hemos asumido porque es así, vamos a tener que consolarlo en algún momento.
11. Guadalupe: Pero mi chanchito ya sufrió por amor. Cuando empezó ir al PENTA se enamoró de una niña, y yo viví su historia, y sufrió mucho después, y yo lo consolé mucho, yo espero que ya sepa, pero bueno son distintas edades.
12. Guadalupe: En cuanto al curso, yo creo que a este caballero le sirvió mucho más, yo creo que una de las sesiones él habló de una pelea fuerte con el Lucho y eso no ha vuelto a suceder, porque él ahora habla, además ahora el hijo le conoce el tono así que no engancha, además ahora el papá le dice las cosas un poco más relajado que antes, igual enojón y pesado pero las cosas las dice distinto, así que ahora el hijo escucha, porque sí aprendió a decir las cosas distinto.
13. Luis: Eso es verdad, con mi hija mayor, la Yanina que tiene 23, la relación ha cambiado bastante, a pesar que ella ya está fuera de la casa, vive en Valparaíso, la relación ahora es más fluida, nos decimos que nos queremos y eso no lo decíamos antes cuando estábamos juntos. Yo creo que eso responde

a una etapa del crecimiento, uno no aprende a ser padre si no que aprende con los hijos. Con la Tiare también ha ido cambiando la relación.

14. Guadalupe: El Luis está yendo ahora a un taller de educación cívica, de formación de líderes, fue el semestre pasado y ahora lo invitaron de nuevo y está contento, le encanta. Por que las clases son muy participativas a él le gusta todo lo que sea participación le gusta. Y le ha servido, no sé si te acuerdas que en tu taller, en nuestra casa el problema era la manera de decir las cosas del Lucho, altanero y que lo que él decía tenía que predominar, ha cambiado un poco, y yo creo que ya era hora, porque tanto que se le insiste “hijo, hay formas de decir las cosas, puede que tú tengas la razón pero tiene que aceptar que tal vez hay otra persona que pueda tenerla. Y si la otra persona no tiene razón tienes que saber decírselo”, como de tanto decirle no iba a dar resultados.
15. Luis: El problema, yo digo el problema pero es bueno, es que casi siempre es verdad que él tiene la razón, porque habla con base, y es algo que se le inculcó es que cuando hablara que tuviera una base en que apoyarse, porque sino no tiene sentido hablar sin fundamento.
16. Guadalupe: Pero su personalidad es muy a vasalladora, pero yo no quiero matarle su personalidad, porque si él tiene razón que lo diga, nosotros tenemos que aprender a entenderlo también, por qué él tiene que aceptar y callar, yo creo que tenemos que saber nosotros entenderlo a él, y al final a su hermana que es con quién más tiene problemas, le encanta, pelean, pero terminan queriéndose, lo hace crecer el cariño y en la protección que sienten el uno con el otro. Pero es un trabajo, hay que hablarles siempre, por separado uno les hace ver que el cariño es por dos igual y que se tienen que entender si son personas adultas que se quieren.
17. Guadalupe: El taller a mi me reforzó, te refuerza lo que tú más o menos haces para manejarlo, y te hace ver que hay que seguir que no es un camino que se estanca. No se corta ahí y yo creo que con el Lucho es por siempre, siempre vamos a tener que estar ahí para aterrizarlo porque él es muy avasallador, a mi me gustaría inculcarle mucho la humildad, pero cuesta. Porque él habla con tanta certeza que parece altanero, hay que siempre estar recordándole que hay que ser humilde en la vida.

-
18. Luis: Yo creo que esa es la forma de ser de él y que con eso tiene más posibilidades de sobresalir en lo social y económico en la vida que nosotros mismos, por eso mismo no hemos querido frenarlo tanto, no queremos darle un corte definitivo para no perjudicarlo. La idea de él es llegar a ser Presidente de la República, le gusta esa idea por lo de la educación cívica, cómo líder yo creo que tiene para rato.
19. Guadalupe: En su curso él es líder, él informa. Su vocación no está definida por años dijo que era paleontología, ahora quiere estudiar leyes.
20. Luis: Yo creo que él sí va a llegar lejos.
21. Guadalupe: Ojalá, yo no me hago cachirulos, porque la vida da tantas vueltas. A mí lo ideal habría sido que no se haya puesto a pololear tan luego, porque eso te hace variar el camino. De repente se pone flojo, dice que sabe tanto que no necesita estudiar, se pasa donde la polola y hace las tareas a última hora, pero ojalá que mi chanchito logre llegar hasta el final, pero uno no sabe, ya que en el camino surgen tantas cosas. Me da susto que asuma otras responsabilidades, que embarace a la niña, y tenga que ser papá y ponerse a trabajar. Es difícil poder hacer algo, dar consejos solamente, yo converso con ellos.
22. Luis: Nosotros le hablamos con alternativas, si va a tener relaciones que pida plata y compre condones. Para mí el evitar un embarazo no es decirle al niño que no lo haga, sino mostrar las alternativas. La negra el otro día le dijo que hay alternativas. Nuestra hija mayor buscó alternativas, vive con su compañero y sigue estudiando. Ahora no la vamos a obligar a casarse como se hacía en épocas anteriores, pero tampoco nos haremos cargo, sería irresponsabilidad nuestra, nosotros ya criamos.
23. Guadalupe: Cuando uno conversa del tema, ellos te dan a entender que no pasa nada, pero uno les habla para cuando pase, para evitar lo que no queremos.
24. Luis: En los talleres por eso sería bueno hacer la separación, porque en el taller había papás con hijos de diferentes edades, sería bueno juntar a los que tienen hijos entre 14 y 16 años, la edad del pavo, el pololeo y hacer un taller más

dedicado al adolescente en general, no solo en sexualidad, sino de donde decides tu carrera y tu futuro, en esas edades. Yo creo que no sería complicado que nosotros mismos, como papás, armáramos un grupo y enfocarlo a eso a lo que queremos. El punto está en hasta que parte uno como padre se compromete con el hijo.

25. Luis: Cuando tú hiciste los talleres nosotros fuimos a todas, Guadalupe faltó a una, pero el compromiso real de los padres es un compromiso serio, es gente comprometida con los chiquillos, no es como el colegio, en el colegio se tocan temas que no nos interesan, en cambio aquí habían puntos en común, primero los hijos, segundo hijos con talento y tercero ninguno de nosotros sabe realmente como tratar a nuestros hijos y yo creo que es eso lo que entusiasma, eso fue lo que enfocó el taller. Por eso te decía que al fin al mucha gente se quedó con gusto a poco, una segunda etapa, hacer temas más específicos y profundizarlos, porque el taller igual fue como un abanico, hay temas que nos interesan darle más énfasis, porque nosotros vimos que aprendimos muchas cosas. De hecho yo nunca esperé que nadie me hiciera un regalo a mí, y me sentí súper cómodo cuando alguien me dio “esto es para ti porque de ti yo aprendí algo”, uno se siente súper bien.

26. Luis: Yo recuerdo que Guadalupe me dijo: “Tenemos que ir a un taller, que nos invitaron en el PENTA, soy seis sábados”. Yo iba sin ninguna perspectiva, porque normalmente tú participas en talleres donde tienes que callarte porque eres el único que participa, y uno se va agotando de eso, ya nos pasó en el grupo de padres cuando los niños hicieron la primera comunión. Nosotros éramos los únicos que hablábamos y nos sentíamos súper mal.

27. Luis: Entonces yo decía: “Ya. Taller del PENTA, va a ser lo mismo de la otra vez, mucha gente y al final no sacamos nada porque no hay mucho lo que se pueda hacer, muere todo en una mañana”, esa era mi visión. Pero cuando tú planteaste todo el cuento ahí dije que esto sería más interesante para uno y llegué contando y con el librito que tú entregaste, ahí tomó otro carisma.

28. Luis: Yo creo que el producto en sí es bueno, le falta pulirlo, pero las perspectivas uno puede plantearse de otra forma. Después de esa primera sesión surgen las expectativas, sobre todo cuando tú descubres que casi todos tenemos casi los mismos problemas, entonces la idea no es resolver los

problemas sino que ayudarte con la experiencia de la otra gente a tú ser un poco mejor, porque la verdad es difícil solucionar los problemas al resto de la gente, pero la retroalimentación que tú tienes del resto es súper importante, ahí te armas el cuento de lo que quieres llegar y en ese sentido el taller me sirvió cualquier cantidad.

29. Luis: De hecho, yo recuerdo cosas que viví en el taller y las aplico en la gente, no sólo en la casa con los niños, sino en el trabajo; la forma de conversar con los alumnos, o cuando la gente viene con problemas y uno rescata los talleres, uno trata de darle alguna alternativa de salida. El otro día vino una alumna porque tenía problemas con los hijos y no podía seguir viniendo a clases, y empecé a contarle lo que yo había vivido en el taller, de ahí fui rescatando cosas. Tú tomas todas las experiencias que te enriquecen como persona, y si tú las puedes entregar, yo estaba fascinado. Me ha servido bastante, de lo que rescataste del taller o de las experiencias de tu vida misma, pero para mí el taller es un reforzamiento muy bueno, para mi punto de vista.

30. Guadalupe: Yo siempre vi el taller como algo del PENTA, al principio creía que los talleres iban a ser con distintos profesionales y no con una sola persona y que era para conocer a las familias de los niños talentosos, de qué familias vienen los niños que ellos están desarrollando. Pero para mí estaba claro los problemas que uno puede tener y también cuáles son las herramientas para usar al enfrentarlos, pero no me hice mayores expectativas en ese momento ni se salió de los márgenes que yo esperaba.

31. Guadalupe: Lo que yo rescato mucho, mucho, mucho, es que a partir de este taller, el Pato está mucho más receptivo, tiene una mente mucho más amplia, más receptivo a recibir y a aceptar que los hijos son otra persona y que tienen su propia personalidad y que hay que aceptar la personalidad de ellos. Antes el Pato era muy machista, muy homofóbico. Y el otro día llegó con las uñas pintadas negras, y lo único que le dijo es “¿te pintaste las uñas?” y se fue a la pieza un poco enojado, pero no hizo escándalo. Antes lo habría tratado mal, de maricón lo habría tratado y lo habría hecho sentirse mal.

32. Luis: Eso es verdad, pero ahora dije: “Se le va a pasar”. Yo aprendí que el junior no va a ser lo que yo era, porque es otra persona, no soy yo, pero yo antes quería que fuera yo: no pololeos, ni amigos, yo era súper casero.

-
33. Guadalupe: El Pato era machista y cerrado que cree que no vivió la juventud, que como él está casado, casero, juraba que los hijos tienen que vivir igual. “Pero si los cabros tienen 15 años, ¿cómo van a vivir como un viejo de 40?, imposible”, y eso es algo que él era una idea muy cerrada que tenía y que con las chiquillas causó problemas, sobre todo con la mayor cuando empezó a tener sus amigas. Pero son procesos.
34. Luis: De hecho me ha costado aceptar que mi hija viva con el pololo, fue una pelea al principio.
35. Guadalupe: Pero es obvio si los dos estudian en Valparaíso, me parece ridículo que tengan que arrendar en pensiones distintas. Pero yo le digo que se ponga en el lugar. Si fuéramos nosotros en esa época, ¿No habríamos vivido juntos?, claro que sí, pero entonces ¿por qué los chiquillos no pueden? Además dice que él es flojo, pero ¿Cómo? si está estudiando.
36. Luis: Pero yo siempre trabajé, estudié, hice todo y fui súper responsable.
37. Guadalupe: Bueno pero porque no tenías papás que te apoyaran para eso. La hija trabaja ahora en Valparaíso los domingos para sus cosas, y el cabro hace unas artesanías y las vende, claro a veces le va bien a veces le va mal, pero eso para él no es trabajar. Pero los papás le dan, le dan más que lo que podemos nosotros darle a la Yanina, entonces la Yanina trabaja porque nosotros le damos lo justo y necesario, él no, porque no necesita. Pero va de a poco, si todavía faltan dos hijos.
38. Guadalupe: Para mí no hay temores en el aspecto que él vaya a caer en su talento por procesos propios de la adolescencia porque él es como un adulto, ya tiene 15 años y no se ha dejado involucrar por patotas o amigos que lo inviten a salir a carretear, y si lo hiciera yo creo que él ya sabría parar; carretearía y también explotaría bien su talento, porque él es capaz y está consciente de eso.
39. Guadalupe: El miedo que me da que él embarace a la polola es que se haga tan responsable de su hijo, y por asumir esta responsabilidad de hombre grande, y que tenga que estar obligado a trabajar, vaya perdiendo su talento.

-
40. Guadalupe: Además no es un niño que salga mucho, 3 veces al año irá a cumpleaños de algún amigo y a la fiesta del colegio que es una vez al año. Pero el año pasado no más fue este año no, porque estaba castigado. Porque el año pasado se iba a venir con el papá de un amigo que lo iba a ir a buscar, pero el papá llamó al amigo y le dijo que no iría pero que él se viniera a la casa temprano, el júnior debió haberse venido pero se quedó, y a las cinco de la mañana estaba en la alameda solo esperando micro, y tenía el celular sin batería, yo no pude dormir.
41. Guadalupe: Así que lo castigué y este año no fue, al principio no me creían que el castigo era en serio, pero lo era. Imagínate hace poco tiempo hubo unos cabros baleados en una fiesta yo le dije: “Hijo tenías 14 años y te dimos permiso porque te ibas a venir con un papá en auto, si no era así no te dábamos permiso”, porque tenía 14 años. Las veces son contadas. Pero a veces me da pena porque los 15 años hay que vivirlos, tú ves chicos de 15 o 16 años que van a fiestas y que lo pasan bien y terminan bien en la vida, yo digo: “Qué lata yo querría que salgan, pero son niños caseros”.
42. Luis: Fíjate que yo creo que el talento no se pierde, la persona nace, creo que se desarrolla bien en la adolescencia y, que si lo sabe aprovechar, lo mantiene el resto de su vida.
43. Luis: Lo que a mí me preocupa del júnior son sus metas, esa es mi preocupación, porque ajeno a que uno quiera que cumpla sus metas, tengo el temor que no llegue a cumplirse porque eche todo por la borda y que no siga estudiando, por A, B ó C motivo, ahora es mi preocupación porque yo lo viví, y me arrepentí, nunca es tarde, pero a lo mejor yo pude haber ido a la universidad y que mal no me habría ido, porque cuando me propongo una meta la cumplo, y porque no soy tonto, pero como a los 16 ó 17 que nos da lo mismo todo, no lo hice, y eso me preocupa con él.
44. Luis: Más adelante viene la etapa de que cuando tomas la decisión de lo que quieres hacer en la vida, y si la desperdicias o no la sabes aprovechar, después cuesta un mundo retomarla. Esa es una decisión propia de él, no quiero que viva lo que yo he vivido. Yo de aquí en esta empresa soy el único que no soy profesional y sé más que todos, si yo fuera profesional tal vez ganaría más que ellos, eso es lo que no quiero.

-
45. Luis: Igual tú quieres que tu hijo sea siempre más que tú, no sólo en lo económico, en el desarrollo personal, que logre tener una buena compañera, ser un buen profesional y que haga lo que le gusta, y yo sé que él es capaz de más. Si él no hace lo que se haya propuesto por la vida y no lo hace por flojera, no quiero. Ahora el Lucho está flojo, pesca los cuadernos y no estudia.
46. Guadalupe: Porque a él ahora no le interesan las notas pero en la escuela lo evalúan con notas, el año pasado casi repitió, pero le digo: “Hijo, en el colegio valen las notas y si no te va bien, no ganas. ¿De qué sirve que seas tan inteligente y talentoso si no lo reflejas con las notas?” “pero mamá yo sé que sé, que soy capaz”, pero le digo: “Hijo los partidos de fútbol se ganan con goles”. El Lucho es inteligente, talentoso, pero no lucha por las notas, por ahí está el miedo que un día diga: “Yo hasta aquí llego porque soy capaz y en la vida voy a triunfar igual”, pero resulta que el título sirve de mucho en la vida. Pero el año pasado para las últimas pruebas se esforzó y sacó un 6.1 como nota.
47. Luis: Eso es porque uno es flojo, cuando tienes la posibilidad de hacerlo, te relajas.
48. Guadalupe: Pero los temores que sentimos con el Lucho es justamente porque él es distinto, porque tiene un talento mucho más desarrollado que puede explotarlo mucho más, y el temor es justo por eso, porque tiene esa herramienta que no todos lo tienen. Pero con las niñas, que no nos han dicho que son talentosas, van viviendo sus estudios y no estamos pendientes de eso, pero con el Lucho sí, porque nuestras expectativas académicas son diferentes.
49. Guadalupe: El único hijo hombre, el menor, que salió talentoso, además que se puso una etiqueta cuando entró al PENTA. El Lucho siempre se notó, era muy observador, muy hablador y muy certero con lo que decía y luego si te invitan a participar en esta selección, entonces el temor es que no sepa usar las herramientas que tiene, el miedo al porrazo, cuando él no debiera.
50. Guadalupe: Con los tres fui igual, de hecho compramos una enciclopedia de cuentos y todas las noches les leía a los tres, y al Lucho se le motivó porque él tenía la inquietud, el Pato le compró una enciclopedia completa de los dinosaurios, porque él tenía la inquietud, se sabía el nombre de los dinosaurios

y no sé cómo, pero el nombre científico. Y las revistas las empezamos a comprar y él se entusiasmó.

51. Luis: Yo quiero rescatar algo que creo que fue lo más importante en la educación de los tres. Por ejemplo, yo decía “casita”, todo en diminutivo, y un día Guadalupe me paró y me dijo: “No, nosotros no le hablamos en diminutivo a los niños, las cosas se dicen como son para que los niños aprendan con los nombres correctos”, y desde un principio los chicos empezaron a hablar bien. Y lo otro es que nosotros nunca hemos tenido ningún tipo de tabú para conversar ningún tema, siempre hemos hablado con ellos todo tal como es. De hecho, cada uno tiene súper claro sus opciones, por ejemplo, su religión. El Júnior decidió ser ateo, pero antes de eso se le pidió que conociera las religiones antes de decidir, si no las conocía no podría decidir con fundamento. El Júnior es muy malo para leer. De chico había que leerle los libros, porque llegaba el día de la prueba y él no había leído. Lamentablemente fue un hábito que no logré, él lee pero lo que a él le gusta, no lo que le hacen leer.

52. Luis: Yo creo que lo que nosotros hemos logrado con los chiquillos es porque siempre hemos sido claros con ellos, y desde chicos. Decir las cosas como son, para donde van, me acuerdo que una sola vez le dimos una palmada al Júnior porque cruzó la calle corriendo, se soltó de la mano, tenía como 4 años, y le dolió, no sé si el golpe sino el hecho, pero nosotros le explicamos por qué, la gravedad del asunto, y se le explica todo el proceso, así el niño aprende, y en ese aspecto nosotros hemos sido súper claro con los chiquillos, porque las cosas hay que decirlas como son desde chiquititos.

53. Guadalupe: Yo pienso que el hecho de no cerrarle puertas también ha sido importante, que la idea o la inquietud que él tenga sí la puede desarrollar, que puede llegar a aclararla a conocerla, no quedarse, sino que todos los temas los puede descubrir. Siempre se las ha dicho que investigue, que descubra, que si en la casa no hay Internet en la escuela hay biblioteca, hay libros y de repente de flojo uno no los usa. Porque no hay nada desconocido y depende de ellos que quieran descubrirlo. Y el Lucho sí lee, pero lee los temas que a él le interesan, los artículos de la constitución de la República los conoce, le interesa. Y una vez descubrieron que el profesor estaba equivocado con lo que les estaba enseñando de las leyes, lo que a él le gusta lo lee.

-
54. Luis: Lo otro que yo creo que afecta bastante en la buena educación de los hijos es mantener libros en la casa. Yo nunca tuve libros, pero siempre me gustaron, nunca mi mamá nos compró ni un diccionario ni una enciclopedia ni caricaturas. Cuando yo empecé a tener casa e hijos dije que yo iba a tener una biblioteca, y la primera cosa que compramos fue una enciclopedia, empezamos con esa. Las primeras tareas eran todas sacadas de las enciclopedias.
55. Guadalupe: Y también han sido importantes los juegos didácticos. El Lucho los tomaba mucho en cuenta, él armaba y desarmaba, legos, camiones.
56. Luis: En el trabajo mío cuando tenía un año le regalaron un juego didáctico de encaje, y él encajaba todo sin problemas, y los libros para pintar, e l júnior le encantaban, pintaba y nunca se pasaba de las líneas y los pintaba todos, se entretenía, y siempre lo dejamos hacer.
57. Guadalupe: Yo nunca fui de los que tenía que a pagar la tele para que hicieran las tareas, ni tampoco tenía horarios estrictos, me carga la rutina. Yo creo que la TV estuvo hasta preñada con las tareas, pero siempre estuvimos al lado de ellos para que sintieran seguridad si necesitaban ayuda. Pero nunca con tanto límite, para nada. Y si en las vacaciones querían ver TV hasta tarde, veían tele hasta tarde. Nunca hubo un régimen tan estricto, por ejemplo, no era de que de tal hora a tal hora para esto, y después esto otro. Pero ninguno necesitaba que les ayudara ni hacerle las tareas, sólo el estar ahí.
58. Luis: Yo creo que la técnica que siempre ha resultado es que cuando a ti te plantean algún problema o algo que pasó, es llevar la solución, esa es mi forma, con ellos se ha hecho algo parecido, siempre habí a un “qué crees tú”, que ellos te den una solución al problema y tú le refuerzas solamente. Siempre con la mentalidad de que ellos tenían que buscar la solución al problema, y si no la encontraban ahí recién era un problema y ahí recién lo consultaban, antes de eso no.
59. Luis: También inculcamos siempre que los papás también se equivocan, al júnior le digo que no siempre tenemos la razón, que nos podemos equivocar y que ellos tienen la posibilidad de tener la razón, la posibilidad de opinar.

-
60. Guadalupe: Ellos también tuvieron sus responsabilidades, por ejemplo, desde chiquititos las piezas son de ellos y ellos se preocupaban de las piezas, de mantenerlas, de las camas. Ahora son flojos, pero ese es su espacio, y si ese es su orden se les respeta. Pero hay un momento que hay que poner orden, intervenir, pero en general ese es su espacio y lo respetamos.
61. Guadalupe: Siempre han tenido sus responsabilidades. Con las camas por ejemplo, al principio estaban mal hechas y yo les decía que bueno, pero ellos mismos en la noche se quejaban que la cama estaba mal hecha, y yo decía: “Ya mañana la harás mejor” y cada día las fueron haciendo mejor. Ellos van creciendo. También uno puede confiar que se les puede dejar solos, porque desde chicos fueron personas serias y sí se podía confiar en ellos en que sí van a cuidarse, que sí van a cocinar si les toca, en que sí van a comer solitos si no habíamos llegado, y confiar en eso. El año pasado se turnaban para el aseo, para cocinar y eso lo hacían, porque el año pasado yo trabajaba todo el día, y ellos respetan sus responsabilidades.
62. Luis: Anoche mismo llegué a la casa y había restos de naranja y platos sucios en la mesa, eran del junior que estaba hablando por teléfono, “su mamá dejó todo limpio antes de salir, esto se mantiene limpio, cada uno hace lo suyo, así que recoge todo eso y a lavar”, lo hizo pero tuve que decírselo.
63. Guadalupe: Pero siempre es así, en todo caso, aunque haya que decírselo, no reclama porque saben que es así, que si ellos ensucian ellos limpian, y si ellos desordenan ellos ordenan. En la casa cada uno tiene responsabilidades, la casa es de todos y todos la cuidamos. Tampoco se les malcría si quieren algo y no se puede comprar en ese momento se compra si no, no. Además no son marqueros ni consumistas.

Entrevistada: Herminia (Entrevistada N° 7).

Hija: Antea, 14 años.

Fecha: 3 Agosto 2006.

Entrevista no grabada.

1. El taller fue bueno. No pensé que había tantos niños parecidos a la Antea. Uno a veces se complica porque cree que es a uno a la que le pasan las cosas y fue bueno el compartir con otros papás que viven las mismas situaciones de uno. En el taller se cumplieron las expectativas de saber más sobre el talento, eso era lo que yo quería, pero faltó saber más en el tema de la adolescencia.
2. Cuando me invitó al taller me interesó porque se trataba de algo para saber más sobre el talento. Lo que pasa es que como era mi hija, yo pensaba que se nace con el talento, pero en el taller dijeron que el talento también se hace y eso lo aprendí. Ella a los 3 años ya leía y llamaba la atención, en la micro cuando se iba leyendo los carteles de la calle.
3. Cuando era chica jugábamos, tenía juegos didácticos, cantábamos, recortábamos, le enseñaba las vocales, tenía plastilina, ella veía tele y se grababa las canciones y las historias de memoria, tenía buena memoria. Ahora cuando lee un libro se acuerda, le compraba libros de pintar de niños, pero yo no lo hacía con la intención de desarrollar el talento, a ella le gustaban y se los comprábamos en la medida que podíamos.
4. Conversábamos con mi marido de lo del taller y él se ponía contento al darse cuenta que había otros niños a los que le pasaba lo mismo. He tratado de poner en práctica lo que hablábamos en el taller. Yo trataba de hacer las cosas que los otros papás aconsejaban, por ejemplo, quedarme callada en las discusiones, en vez de responder y hablábamos después. En realidad, es una buena estrategia, pensábamos las cosas y nos decimos lo que pensábamos y era bueno así.
5. También conversábamos del taller con la Antea y nos sirvió mucho. Por ejemplo, lo mismo del enojo. Ahora veo que ella está como lo describían los papás del taller, por ejemplo, las depresiones de la adolescencia. Ahora yo trato de hacer las cosas que decían, por ejemplo, para ayudarla yo trato de no dejarla sola.

-
6. En realidad yo todavía tengo mis miedos, sobre todo a que ella salga sola. Con el papá también le tenemos miedo al entorno, a la gente, pero me acordé de lo que decían en el taller; empezar a soltar de a poco y eso empezó a hacer. Por ejemplo, esta semana la dejé ir sola a pagar el dividendo, fue sola con la plata, le podía pasar algo, me asustó, pero lo hicimos y pienso que es un logro. Yo sé que tenemos que seguir así, de a poquito, cuando va al PENTA yo la dejo hasta el metro nomás y ella entra sola, y eso antes ni pensarlo, yo la dejaba todo el tiempo hasta dentro, avanzamos entonces, pero de a poco.
 7. Yo le digo a la Antea que se haga más amigos del PENTA, porque esos niños son diferentes a los demás, son niños más preocupados de aprender cosas nuevas que de la moda, la ropa y el maquillaje. Y ella también puede equivocarse e irse para el otro camino, pero para eso estamos los padres, para orientarla. Ahora me doy cuenta de lo que decían los papás que tenían hijos adolescentes del taller, y trato de aplicarlo, porque ahora lo estoy viendo yo con mi hija.
 8. La Antea estaba interesada en un curso de bajo, y ella misma fue a preguntar sobre las clases de bajo a la Municipalidad de la comuna, y no habían, sólo de guitarra, pero vio que había clases de comics y se inscribió, así que ahora va a empezar comics también. Ella es así, si le interesa algo lo hace.
 9. Eso se lo enseñamos con mi esposo: Si le interesa algo que rebusque como hacerlo y lograr lo que quiere. También queremos que sea una buena persona, educada, que salude siempre, que sea amable, que mire a los ojos cuando conversa con alguien, que no sea grosera, que no diga groserías y que se respetuosa con todos, los que saben más, menos, menores y mayores, que no pase a llevar a las personas. Que se cuide de la delincuencia y también de los hombres, de los peligros del entorno. Vivimos en un barrio difícil. Otra cosa que le hemos enseñado siempre es que debe defender siempre sus derechos, que hable cuando tiene que hablar y decir lo que tiene que decir cuando lo tenga que decir. Una vez tuvo una profesora que se molestaba con ella por eso, porque siempre decía lo que tenía que decir. También le hemos enseñado a ser humilde y reconocer sus errores y pedir disculpas, a su papá le cuesta mucho eso, pero con ella siempre lo hace. Él es orgulloso y es complicado porque se frustra y amarga, no pide ayuda cuando necesita y se embarra la mente, pero a ella le pide disculpa y reconoce sus errores.

-
10. Después del taller aprendí que era importante escuchar más a mi hija y no tanto la idea de uno, porque antes no escuchaba sus ideas y hacía lo que yo pensaba, ahora conversamos y negociamos más.

Entrevistada: Lidia (Entrevistada N° 8).

Hijo: Sebastián, 14 años.

Fecha: 4 Agosto 2006.

1. La sensación ahora del taller, después de un tiempo, sigue siendo firme. Sigo manteniendo muchas cosas que se lograron ahí y que son firmes, también cosas que pude reafirmar.
2. Ahora tengo un proyecto pensando en el futuro y viene de ahí, de ese taller. Nunca nos habíamos planteado dentro de un grupo en el que podríamos interactuar con otros papás y darnos cuenta que teníamos tantas cosas en común, eso es lo primero que a mí me parece fantástico. Porque antes no estaba segura si Sebastián pertenecía o no pertenecía, porque él si bien es tan inteligente se afirma tanto en mí, como un pulpito que me expresa, y él me lo dice: “Mamá estoy sacando lo mejor de ti y cuando yo ya me sienta seguro te voy a soltar”, entonces yo me preguntaba si eso era normal o no, porque yo no soy así y no me esperaba que él lo fuera, yo soy independiente y él es todo lo contrario.
3. Me di cuenta que Sebastián no era el único, que hay más niños como él y así lo acepté entonces y que tengo que seguir el ritmo de él, no que él siga mi ritmo, lo que me ha costado muchísimo, también aprender a respetar sus tiempos, porque los tiempos de él son largos. Sebastián hasta el año pasado empezó a irse y venir solo del colegio, y es cerca. Sabe los recorridos, sabe ir al centro solo, sabe todo como para poder andar solo, pero él no quiere. Pero él me dice que sus tiempos son más largos y que él va a ir a soltarse solo. Pero yo sé que cuando él me diga “ya mamá” será seguro, porque él es así, se propone algo y lo logra, da pasos lentos, pero pasos firmes y seguros. De esa reunión saqué básicamente eso; poder tranquilizarme, darle el tiempo a él, poder pensar en un futuro para él, real.
4. El me decía que quiere ser científico y le encanta, me dice: “Mamá a mí no me cuesta y me fascina, quiero esa área y voy a estudiar siempre”. Yo le digo que no es tan fácil, sobre todo en nuestro país que no está tan desarrollado en esa área, y él me dice: “Pero mamá, yo lo voy a hacer, lo voy a lograr”. Yo pienso que en este minuto hay que apoyarlo nomás y no frustrarlo, igual hay que aterrizarlo. Porque el área científica en Chile es muy limitada, hay poca

investigación. Me dice que eso podría lograrlo en otros países, me dice que él he leído que en Alemania hay mucha investigación y en la Unión Soviética que están a la cabeza y donde hay mucho científico, y él quiere estar ahí. Entonces me tengo que relajar nomás y apoyarlo.

5. Yo trabajé hasta que él tuvo 5 años, pospuse un poco la maternidad, tuve que dejar la crianza en manos de otras personas, llegaba en la noche cansada a ver que él esté bien, y al otro día partir a las 7 de la mañana. Después cuando dejé de trabajar, por otros motivos, no fue él el motivo, me quedé al lado de él y encontré que me había perdido sus primeras palabras, sus primeros pasos, todas esas cosas, así que fui quedándome al lado de él, y cuando él abrió los ojitos y vio a la mamá al lado de él, ahí se empieza aferrar a la mamá, a los 6 ó 7 años. Ahí se me hizo muy difícil volver a trabajar.
6. Siento que el taller me sirvió para entender a mi hijo más, para poderlo ayudar y apoyar, para tranquilizarme, para entender sus tiempos y en otras cosas, en la similitud con los otros niños, él se maneja como todos los niños, lo que sí me di cuenta es que cuando él era chiquito, llegó atrasado a primero básico pero a pesar de haber entrado atrasado, y él no tenía apresto del colegio entonces la profesora me dijo que tendríamos que apoyarlo mucho en la casa con apresto. Llegamos al mes de mayo y Sebastián adelantó a todo el curso rapidito, tuvimos que viajar de nuevo fuera de Chile, y Sebastián estuvo sólo 3 ó 4 meses en el colegio y en ese tiempo llegó al nivel de todos y pasó de curso.
7. Yo no me daba mucho cuenta pero pasó bien de curso y ahí me di cuenta que tenía facilidades, que era rápido para aprender, lo otro es que leía mucho desde chiquito, me llamaba la atención por que la gente creía que yo lo obligaba a leer, él podía estar horas leyendo y me preguntaban por qué lo castigaba así. Yo me empecé a cuestionar “a lo mejor soy yo” y le decía que saliera a jugar y él decía que no.
8. Entonces empecé a darme cuenta que hasta que dio la prueba acá y me dijeron que era un niño con talento especial y claro, sí tiene facilidades, aprende rapidito, entiende todas las cosas y ahí pude darme cuenta que estaba dentro de ese rango de niños.

-
9. Para mí ha sido una satisfacción, un orgullo también, pero tampoco quiero hacerle sentir que él es el personaje más importante, trato de bajarle el perfil y decirle “no pues, tú te tienes que ganar tus cosas, tampoco eres una maravilla”, he tratado de mantener en la casa al menos. Al principio él quería comentar todo lo del PENTA con el colegio, pero yo le hice ver que no, que no todos los chicos tienen sus mismos intereses, que van pensando que él es creído, y eso como que ya asumió y lo entiende perfectamente. Él ha ido madurando de a poquito. Espero que se vaya independizando por el bien de él, porque nosotros nos vamos de este mundo y uno quiere que él vuele solo con sus propias alas.
10. Juan Carlos asistió a las dos primeras reuniones y luego no pudo seguir por trabajo. Fíjate que él me motivó para venir a las reuniones. Yo le hago el quite a las reuniones en general, porque siento que en grupos se diluyen las cosas, porque mucha gente tiende a decir cosas para que se vean bien, esa parte no me gusta. Por ejemplo, en las reuniones de apoderados como que no hay mucha verdad. En cambio si estás de frente a una, dos o tres personas y la otra persona te miente te das cuenta si la persona está hablando de verdad contigo. Y a mí me gusta hablar las cosas y percibir a las personas como son y no en apariencia, y le hago el quite por eso a los grupos.
11. Fui porque Juan Carlos me motivó, me dijo que lo hiciera por Sebastián al menos. Y a Sebastián le gusta que yo participe, que la mamá esté presente, en el colegio le gusta que yo tenga una parte directiva en las cosas, y yo “no por favor”. El año pasado me llamaban para que me inscribiera en el centro de padres, pero en el colegio no me gusta mucho porque las personas nos son reales en grupo y porque uno se expone mucho a las críticas, pero si soy presidente de curso, pero no del colegio, Sebastián estaba feliz. A él tampoco le gusta estar adelante, prefiere estar atrás, y o no me considero líder para nada, yo soy del grupo que trabaja, yo pienso que los líderes trabajan poco aunque están en la cabeza. En el fondo hay gente en el colegio que es de un nivel medio bajo, hay gente que les cuesta comunicarse, yo creo que me llaman por eso por la facilidad de palabra y comunicación, hay gente que les da miedo decir lo que piensan y buscan excusas, yo estoy atrás pero siempre doy mi opinión y hablo de los temas que me interesan.

-
12. Me interesó el taller, de verdad, porque encontré personas que estaban en la misma situación mía, que no están como acostumbradas a figurar, aunque había algunas que sí, pero había gente como yo que estaba por apoyar al hijo y ver lo que pasaba con ellos, eso me identificó. Cuando tú empezaste hablar de los temas yo sentí que me estaban tocando a mí directamente, y pude hablar, hablar de mi hijo principalmente. Yo converso con Juani (otra mamá del taller) y hemos intercambiado nuestras ideas y pensamientos, y nuestras vivencias, con ella tengo confianza, hay una comunicación más íntima. Pero acá delante de otras personas en mi misma situación pude decir lo que estaba pasando con Sebastián y con nosotros como familia y eso me gustó. No hubo mucha experiencia, pero creo que sí hubo, hay personas que están permanentemente hablando más y se nota más y se perciben más fuerte y los otros no, hablan puntualmente y te dicen lo que está pasando con ellos, pasan más desapercibidos, pero sí hubo, mínimo pero sí hubo. Yo creo que hubo gente que quería mostrarse, pero no mentiras.
13. Yo con mi hijo debido al taller noté diferencias en la relación, yo lo miraba y me quedaba mirándolo y decía: “Sí, puedo entender más tus reacciones” porque de repente yo me desespero, me enojaba muy rápidamente, porque yo no entendía. Por ejemplo, Sebastián me decía que quería quedarse en la pieza y yo insistía para que saliera o que hiciera otra cosa, eso lo miraba y contaba hasta 10 ó 20 y me recordaba que tenía que esperar la calma. Me miraba y yo bajaba el perfil a las cosas y me tranquilizaba. Usando la idea de esperar y tranquilizarse para evitar ser explosiva, ese fue un cambio que introduje, me tranquiliza mucho más y lo sigo usando, me ha servido mucho, mucho. A Juan Carlos le digo: “Nosotros somos los adultos, él sigue siendo un niño todavía” porque a pesar de que Juan Carlos vive la parte lúdica con él, y la parte formación es con mamá, ellos tienen una relación muy rica y a veces peleaban pero como que peleaba con el hermano, y a veces se exasperaba. Y le digo: “Juan Carlos, Sebastián es el niño, nosotros somos los grandes, así que cálmate” porque jugando video siempre se pican porque los dos quieren ganar. En eso sí nos ha servido.
14. Sebastián hace dos semanas estuvo enfermo en cama, dos semanas con neumonía y la relación se puso más complicada porque él estaba más mañoso, más exigente. Empecé a preocuparme porque ya se estaba recuperando y tenía que volver al colegio, ponerse al día, empecé a decirle: “Ya Sebastián te

estás recuperando así es que empieza a ponerle las pilas” y me dijo: “Es que mamá yo no necesito ponerme las pilas”, pero yo sí, yo soy más esquemática. Él me decía que en un rato se ponía al día pero no entendía que ya había que empezar conseguir cuadernos para ver la materia del colegio, entonces el papá por primera vez se enojó tanto que le dio una cachetada y fue terrible. Para el Seba y para el papá fue terrible, se las lloró todas, anduvo como 3 ó 4 días andaba mal, triste. El papá pidió disculpas, reconoció que se había exaltado y nos sirvió, porque hubo una crisis, cuestionamientos, lo conversamos todos; primero el papá con Sebastián, luego Juan Carlos y yo y luego los tres. Todos asumimos las responsabilidades, Sebastián reconoció que él estaba dejándose de lado y que estaba haciendo el niño. Siempre cuando hay crisis reaccionamos así, conversamos las cosas, podemos discutir y pedimos disculpas.

15. Desde el principio de nuestro matrimonio dejamos claro que lo importante la honestidad, reconocer los errores y pedir disculpas. Entonces Sebastián ha ido viendo eso, y cuando él se equivoca, rabea, patatea, pero al rato vuelve reconoce que se equivocó y también pide disculpas. Es una forma de relacionarnos y la hemos mantenido en todos estos años. Esto que pasó fue una crisis importante para nosotros, fue fuerte.
16. Ellos comparten mucho, juegan video, juegan ajedrez, cartas, películas de monos. Hace bicicleta cuando Juan Carlos le acompaña. Yo no soy buena para los juegos, no juego con ellos.
17. Yo con Sebastián compartimos conocimientos, por ejemplo, él me cuenta algo, porque se invirtieron los papeles, antes lo hacía yo, cuando leía algo le comentaba “mira Sebastián está pasando esto, descubrieron un nuevo planeta” y él me escuchaba, no había mucha conversación, pero me escuchaba. Ahora él hace lo mismo conmigo, entonces comentamos y hablamos, pero eso lo hace conmigo no con papá. Eso son nuestros encuentros. Siempre fue nuestra relación así, cuando era chiquito y le pasaba lápices para pintar y le contaba cuentos, en la noche también le contaba cuentos y los grabábamos para cuando llegara papá él se lo contaba. Yo le decía: “Papito ahora cuéntaselo a papá”, y le hacía preguntas del cuento. Yo le decía: “Vamos a tenerle un regalo a papá” y el regalo siempre era algo que él aprendía, por

ejemplo, a contar cuentos, desde chiquitito. También le enseñaba canciones, eso hacíamos desde muy chiquititos, y eso a mi me fascinaba.

18. Yo cuando era niña jugaba con todas las cosas de la imaginación, no teníamos muchas cosas y éramos 5 hermanos. No tenía televisión entonces era la imaginación la que usábamos; la profesora, el doctor. Entonces yo quería que mi hijo también jugara de esa manera, y como a él no le gustaba andar moviéndose ni trepándose, entonces yo le regalaba juegos didácticos, de encaje por ejemplo, y los autitos que eran su fascinación y tenía de todos los tipos y armaba pistas con obstáculos con una taza o cualquier cosa. Primero jugábamos así y luego se fue transformando en conversar de temas y los analizamos, sacamos conclusiones, él me pide mi opinión de cosas.
19. Generalmente en la casa yo decido, pienso lo que se va a hacer, pero la discusión termina cuando conversamos los tres, Sebastián opina cuando la decisión lo involucra a él, y él siempre opina, pero en general él me propone algo que le gustaría hacer y me pide mi opinión.
20. Para mí las ideas de educación vienen de lo que me enseñaron mis padres, sobre todo mi padre que yo lo admiraba, porque vi tantas cosas lindas en él. Él era muy responsable con su familia y él respetaba mucho a la mujer, era un hombre sumamente honesto, al día de hoy es demasiado honesto, dentro de él cumplía fielmente lo que decía, además era muy puntual, cumplía con rigor todo lo que decía, muy honesto y serio, pero no grave. Entonces eso lo que yo he transmitido a mi hijo.
21. Mi madre también una mujer dedicada a nosotros, muy sencilla, muy buena administradora, nunca en mi casa faltó nada, mi papá nunca se quedó en la casa por flojera, siempre él estuvo presente en todas las cosas importantes, como papá y como esposo estaba ahí siempre, eso me marcó mucho, además siempre decía con la verdad y nunca lo escuché decir de alguien o hablar detrás de alguien, él decía lo que pensaba.
22. Entonces todos esos valores tan grandes que para mí son los que forman al ser humano bueno con sentimiento son los que yo he transmitido a mi hijo. Diciéndole, con palabras; no sacar cosas ajenas, “dar tu palabra hijo, tu palabra es importante”, incluso le he dicho que lo más importante es que sea un

hombre bueno y feliz, que yo voy a ser feliz cuando él se haya convertido en el buen hombre que espero que sea y eso se va dando con cositas pequeñas, por ejemplo, en la relación con sus compañeros, no guardar rencores porque te dañan a ti mismo, porque hay que decir lo que duele y lo que piensa. Yo estoy satisfecha, yo creo que lo he logrado, pero queda camino, no es hasta aquí.

23. Las cosas pueden cambiar, está en una edad complicada, mi miedo no está tanto ahí, porque yo le creo, aunque si se puede equivocar. Me da temor si algún día se enamora porque él se entrega por completo a una persona, espero que una niña se enamore realmente de mi hijo. Me da miedo que se enamore y que no sea correspondido, que sufra porque yo sé que se va a entregar por entero al sentimiento porque es así, es profundamente apasionado.

Entrevistada: Juana (Entrevistada N° 9).

Hija: Alejandra, 14 años.

Fecha: 4 Agosto 2006.

1. La verdad me quedé con una sensación súper entretenida del taller, tanto que con mi amiga siempre nos recordamos de usted, de la gente con la que estuvimos en el taller, y la verdad es que deberían existir más sesiones. Fueron muy interesante para las mamás que no tenían mucho conocimiento sobre los niños con talento.
2. Para mí, yo tenía conocimiento pero me fue muy, muy interesante el hecho de compartir con más gente que no tuviera mucha idea de los niños con talento. El taller me sirvió mucho para pensar en la Alejandra, en mi hija, porque yo no tenía una visión muy grande de los niños con talento y el taller me abrió un poco para poder entenderla. Por ejemplo, yo no entendía que ella me decía que a los niños con talento no los entienden en el colegio, yo decía: “Pero como si son niños totalmente normales”, para mí eran niños iguales, pero ella me decía que los tendían a separar o a darle más responsabilidad a los profesores, entonces me ayudó a entender esa parte.
3. Acepté entrar al taller por conocer de qué se trataba si había algo diferente de lo que yo ya sabía, y más que nada por mi hija, yo la he apoyado siempre 100% en todo, entonces encuentro que si hay algo referente a ella yo tengo que estar ahí, para mí eso es súper importante que ella sienta que estoy con ella, y porque a mí me gusta compartir las cosas que tengan que ver con mi hija. Entonces yo creo que para ella es importante saber que yo la apoyo en todo sentido.
4. Yo pensé que el taller era de hablar del talento, de la personalidad de los niños, cómo ayudarlos, esa era la visión que yo me di antes de empezarlo, y sí me respondió a mis expectativas y quedé muy contenta con las respuestas, con todo.
5. En grupo se supone que todos pensamos en forma distinta entonces, nos uníamos sacábamos una conclusión y era eso muy importante. Me gustó que se trabajara en grupo, poder conocer distinta gente, conocer a los hijos de las personas. Era compartir visiones distintas.

-
6. Yo encuentro que el taller sirvió, porque así como tratamos temas en el taller, a veces lo conversamos con mi hija, cuando me pregunta ahora tengo respuestas que darle con respecto al taller que nos dieron. El otro día me preguntaba por qué los niños talentosos son como más para adentro; más tranquilos, más como pensantes, son niños que piensan más, yo a grandes rasgos le pude contestar. Siempre que discutimos y lo que vimos en el taller me ha servido. De hecho después de las sesiones, yo llegaba a la casa y después de almorzar conversábamos del taller, con mi hija y mi marido. Mi hija estaba feliz que yo participara y que pudiera entender más del tema. Y a mi marido le sirvió igual porque yo le explicaba, a él también le sirvió y estaba interesado, siempre es muy interesado de estar con la Alejandra.
7. Yo creo que el taller influyó en mi familia porque le empezamos a entender más, por ejemplo, entender por qué a veces se alejaba, se iba a su pieza y la encontrábamos pensando o leyendo, cosas que no es normal en los niños de esta edad. Que por ejemplo, los niños a esta edad salen, les gusta juntarse con niños de su edad, pero mi hija es más de estar leyendo o estudiando o investigando, eso nos sirvió para entenderla. Yo antes me preocupaba y le decía: "Pero, ¿qué haces?, ¿cómo puedes estar en la pieza tanto rato?". Para mí era raro que a su edad se pusiera a leer libros de biología o química que son los ramos que le gustan, en vez de estar en el pasaje con los niños de su edad, ella me decía que prefería estudiar y yo le decía que saliera a jugar, pero después la entendimos y estamos con ella, porque sabemos por qué ella es así, y que no es raro.
8. Yo soy una mamá de masiado aprehensiva y me da miedo que ella se maneje sola, que salga sola, que ande en locomoción sola, que salga sola a comprar, para mí es fuerte y me cuesta muchísimo, y ella anda conmigo siempre todavía. Y siempre la gente me dice que debo dejarla para que empiece a manejarse sola. Al colegio va y viene en furgón, pero salir sola ella no sabe cómo, ella me dice que se podría ir y venir sola al PENTA, pero yo no la dejo, soy yo la aprehensiva.
9. Pero ahora hace poquito he empezado de a poquito, dos veces ya ella se ha ido de vuelta a la casa con unos compañeros, mi marido es menos aprehensivo, él me dice que a esta edad tenemos que empezar a soltarla que se maneje sola, la dejamos que se fuera sola y que tomara el colectivo a la

casa, para mi fue difícil, la llamaba a cada rato al celular, pero lo hicimos. Yo sé que la Alejandra en ese sentido es súper responsable, ella como sabía que yo me preocupaba, antes de salir me llamaba para decirme que ya estaba saliendo, ella me brinda esa seguridad de tenerme informada donde está.

10. Yo sé que yo debería empezar a soltarla de mi falda, y yo sé que es responsable, eso me da facilidad es para de a poco ir dejándola. Yo hace poco me di cuenta que ya era hora de ir dejándola, yo creo que desde el taller, porque había mamás que comentaban que a los 14 años ya los dejaban irse solos al colegio, entonces eso me ayudó a ir pensando en dejarla, porque conversábamos con más gente. Además que ella me empezó a decir que le gustaría empezar a irse con los compañeros, que era incómodo no poder irse con ellos porque yo estaba esperándola, entonces ahí hemos empezado. Si mientras uno tenga claro que compañeros y amigos tiene, eso es importante el conocer los amigos de los hijos, yo conozco a la mayoría de sus amigos, son niños responsables, que me tranquilizan de que no me preocupe que van a estar todos juntos, son niños responsables.
11. Todas las mamás sentimos miedos desde que son más grandes y empiezan a pololear, el miedo es que al mejor no sea un niño sano, de una familia bien constituida, con buenas costumbres, principios y valores, eso me da miedo a las malas juntas. Pero de verdad yo creo que eso no va a pasar, así como es la Alejandra no, pero igual uno siente esos temores. Aunque ella tiene muy claro hacia donde va. En general los amigos y la gente con la que se junta me agradan, son niños que son como ella, de familia como nosotros, no son alocados, ni que tengan tendencias raras, son tranquilos, nos dan confianza. Mi temor es que el día de mañana, que alguien la despierte al mundo, aunque ella sabe perfectamente los peligros de la calle de la gente, pero como mamá está ese temor.
12. Yo encuentro que la familia es súper importante en la crianza, valores, principios que le hemos inculcado bastante a la Alejandra. La familia, de estar unida, de tenerse confianza, comunicación, esas cosas. Para mi la familia debe estar unida en todo momento, por ejemplo, si ella está triste, le pasa algo, nos dice qué le pasa, por qué tiene pena, y nosotros tratamos de apoyarla o buscar soluciones juntos, y de estar con ella.

-
13. Yo la conozco yo sé cuando está triste, y ahí está uno para hablarle y consolarla en caso que lo necesite, porque ella tiene confianza y nos cuenta todo. Más conmigo porque estamos todo el día juntas, y el sábado y domingo está con su papá conversan, salen. Yo creo que hemos logrado la confianza con el ejemplo de la familia, de nuestras familias que son unidas.
14. La mía estamos siempre unidos en todo momento estamos juntos y nos apoyamos, en las buenas como en las malas, con todo lo que pase, y la familia de mi marido igual. Tenemos siempre comunicación, por teléfono, visitándonos, juntándonos, juntando a los primos, a todos los sobrinos. Entonces por ahí parte, con el ejemplo de la familia.
15. Además yo soy súper abierta con la Alejandra, si ella me pregunta algo yo no le voy a contar mentiras ni cosas raras, yo voy directo, todo de acuerdo a su edad, nunca ha habido una ocasión en que ella me haya preguntado y yo no haya respondido o dicho cosas que no son, o si no sé le digo que no sé y que me de tiempo de averiguarlo antes de responderle, y siempre trato de averiguarlo y después responderle. Porque la idea es que ella sepa las cosas por nosotros y no por gente extraña. Eso siempre ha sido así.
16. También los valores como la honestidad, la humildad, la amistad, ser honrado con el resto y consigo mismo, ser franco, ser directo, nada de esconderse las cosas, ni andar tapando las cosas. Todos estos valores los hemos enseñado con el ejemplo, pero nosotros somos así, predicando con el ejemplo.
17. No es fácil porque a uno no le enseñaron ni a ser mamá ni a ser papá, pero uno trata de llevarlos por el buen camino, que no se vayan a quedar, ni a tener malas costumbres, que no sean fáciles de manipular, que tengan sus cosas claras, sus opiniones, sus ideas.
18. Yo creo que si uno les da una buena base a sus hijos, ellos difícilmente van a poder caer con gente que tenga otras costumbres, como el alcoholismo o la droga. Si usted enseña bien a un niño de chiquito es difícil cambiarlo después. Es importante la base y siempre estar reforzando.
19. Para nosotros es importante la religión también, no somos fanáticos pero somos católicos y vamos a misa, practicamos y siempre estamos inculcándole

el amar al prójimo, si ha y que ayud ar, hacerlo y eso nos ha servido bastante. Participamos en la parroquia en charlas, en el colegio participamos muchísimo yo soy presidente de curso, participamos en reuniones, actividades, en retiros.

20. En casa hablamos de todos los temas, religión, educación, sexo y de todo, en realidad, hablamos sin ningún problema y ella participa mucho, por lo general hablamos en la hora de las comidas, en la noche cuando estamos los tres, o los fines de semana. Conversamos de la semana, nos contamos la semana. Pero a pesar que se ven solo los fines de semana, el papá la llama mucho por teléfono del trabajo para saber como le fue en el día.
21. El domingo nos levantamos tarde, tomamos desayuno juntos, en la cama grande y ahí conversamos algo, ellos se quedan viendo televisión, yo me levanto, cocino, y después de almuerzo ellos salen a jugar paletas o a andar en bicicleta. Entonces al fin de semana ella aprovecha al papá, el domingo estamos solos por lo general no viene gente porque los demás saben que es nuestro día para estar juntos, y ese día lo respetan.
22. Yo también juego con ella, a ella le gusta el fútbol así que a veces juego con ella fútbol, a mi me encanta así que jugamos las dos y con los niños del pasaje, me van a buscar para jugar con ellos, también jugamos paletas, o a las naciones. A mi me gusta desde chiquititos jugaba con los niños en la calle.
23. Cuando era chica teníamos muchos juegos como legos, para armar y desarmar, puzzles, desde chica empezó con eso, yo jugaba con ella, me daba el tiempo siempre, lotería, hacer torres, naipes, bachillerato, lo que sea.
24. Ella hace sus tareas sola, pero hubo sus buenos años que yo la estuve apoyando porque me gustaba estar ahí y estar pendiente de lo que era el colegio, yo la ayudaba a buscar información, pero nunca hacérsela. Yo le revisaba los cuadernos, ahora no, si tiene dudas me pregunta o me pide ayuda, pero en general ya las hace sola.
25. De hecho yo dejé de trabajar cuando ella fue a kinder al colegio porque encontraba que yo estaba muy poco tiempo con ella, así que dejé de trabajar y me he dedicado a estar con ella. Ha sido un tiempo muy bien aprovechado, siento que estoy viendo muchos frutos que a lo mejor no hubiera habido si yo

no hubiera estado incondicional con ella. La veo que esta grande, responsable, con buenos principios, es una buena persona, es honesta con ella y los demás, entonces veo que valió la pena estar ahí.

26. Ella siempre tiene voz y voto en la casa, hay temas que ella opina y la respetamos, estemos o no de acuerdo con ella, ella tiene voz y voto de hace unos 2 ó 3 años, siempre ha opinado porque ella siempre ha sido importante. Ahora ella da opiniones con argumento, por eso ahora vota, antes no alegaba más allá de su opinión, ahí uno se da cuenta que ha crecido.
27. Estas cosas se hablaron en el taller y creo que tuvo que ver con mis ideas que yo tenía, conversando con más gente que participó, vi que como que yo estaba actuando bien con mi hija, porque uno como mamá siempre tiene la duda, o cree que todo lo está haciendo bien.
28. Cuando la Alejandra comete errores, conversamos con ella y se lo hacemos saber, y lo mejor que tenemos es que nos disculpamos los unos con los otros. Si ella comete un error, después se da cuenta y pide disculpas y nosotros también, montones de veces le hemos tenido que pedir disculpas porque nos hemos equivocado con ella. Uno cree que lo está haciendo regio y se da cuenta que no.
29. Tengo dudas de si hago o no bien las cosas, por lo aprehensiva que soy, por ejemplo, no la dejaba salir a juntarse con amigos, porque yo no conocía a casa de donde iría, y no la dejaba, y si y o lo pienso es un error y me daba cuenta que yo exageraba. Cuando tengo una duda lo converso con mis hermanas y ellas me hacen ver que estoy equivocada, me muestran alternativas y me hacen abrir la mente.
30. De repente la Alejandra me decía que quería ir a una fiesta y yo le decía que no, porque no conocía a la familia, ella me decía pero “me puedes ir a dejar, quedarte un rato y ver”, y yo así aun no la dejaba, y después me daba cuenta porque hablaba con mi hermana, que esa era una buena opción, y después lo he hecho, pero trato de que no vaya a partes donde yo no conozco a nadie, al menos conozco al niño, y la voy a dejar a ver como está la cosa. De repente uno no conoce a la gente, pero si los conozco que vaya con confianza.

-
31. Cuando hay una diferencia de opinión entre las dos tratamos de no seguir en el tema, y de no seguir buscándola por ninguno de los dos lados, como que en un rato más volvemos al tema, nos calmamos primero y después hablamos.
32. Cuando ella se pone muy ofuscada por algo el castigo es que no ha y computador, le duele eso o no la dejo juntarse con los amigos en el pasaje, pero los castigos no son tan drásticos, la castigo poco, porque no tenemos grandes roces, sobre todo porque siempre le doy argumentos de las cosas y ella entiende. Si pasa algo nos sentamos y conversamos y damos las explicaciones. Siempre ha sido así, siempre dando argumentos, y explicando los por qué, mi mamá era así con nosotros, siempre estuvo con nosotros en la parte emocional y espiritual, viene de un ejemplo de vida.
33. De las estrategias del taller no me acuerdo mucho, pero me acuerdo que había una mamá que decía que cuando había un problema con su hijo dejaba que las cosas se enfriaran hasta el otro día y retomaba el tema mas calmada después, se parece un poco a lo que yo hago. Eso está bien, enfriarse para evitar decirse cosas hirientes, o llegar a golpear a los hijos, pero igual es la idea de dar un lapso de tiempo de calmarse.

Entrevistada: Margarita (Entrevistada N° 10).

Hija: Alicia, 13 años.

Fecha: 8 Agosto 2006.

1. Siento que el taller fue muy provechoso para mí, muy y beneficioso, estoy muy contenta de haber participado en él. Aunque mientras yo estaba haciendo el taller sentía que lo que hablaban los demás mamás y papás no tenía mucho que ver con lo que pasa conmigo y con la Alicia. Puede ser porque mi hija era más niña que los demás y yo no vivía las experiencias que los demás contaban que eran de niños más adolescentes, pero creo que ahora que mi hija ha estado creciendo y poniéndose más adolescente las cosas que me acuerdo que se hablaron en el taller, tanto lo que tú decías como lo que decían los otros papás me han servido de mucho porque ella ha cambiado bastante.
2. Lo que más me ha servido es que empecé a usar conscientemente las negociaciones como estrategia para transar con la Alicia y para ponernos de acuerdo, entonces siento que esas fueron muy buenas estrategias que aprendí en el taller y de las experiencias de los otros papás, y lo mejor es que sí dan resultados. Siento que ahora tengo herramientas para enfrentar la adolescencia de la Alicia sin miedos, porque sí me siento preparada.
3. Lo que también rescaté era que en ese grupo que había personas bien emblemáticas; la abuelita y la pareja ésta que era de la población La Legua, esa forma de ver la vida, de estar con sus hijos, eso me llegó harto, de sentir que si la gente sea como sea las condiciones de vida, que si quieren algo están, apoyan a sus hijos y se preocupan.
4. En general me sirvió el tema que los niños son iguales a los demás que tienen una inquietud especial por aprender, pero que en lo demás son igual a los demás. Las características que revisamos de estos niños me sirvieron para ir explicándole a Alicia y a conocerla un poco más. Por ejemplo, hace un año que vivimos aquí y pasado el verano empezaron a aparecer las amigas, pero tan amistosa no es aquí, se aburre con las niñas que no están en la misma línea de ella. Sus amigos están en el PENTA, me sirvió para identificar y entender eso, para entenderla y apoyarla. Sus amigas están en Puente Alto, me da lata, pero la llevo porque ahora entiendo que esas son sus amigas, pero me preguntaba antes por qué aquí no, por qué aquí no tiene amigas si aquí

también hay gente de su edad, pero ella tiene otras opciones y hay que apoyarla.

5. Nosotras tenemos una súper buena relación; nos queremos mucho, hablamos mucho, nos cariñoseamos mucho, ella es bien responsable en todo, de repente se relaja y se pone floja, pero es normal, ahí peleo con ella, pero son detalles. Hablamos del colegio, de las amigas, de la oficina, de lo que sentimos, lo que pensamos, de lo que nos gusta, de lo que hacemos, de lo que queremos hacer. Leemos los libros juntas, los comentamos, cuando ella estudia le gusta estudiar y hace resúmenes, después ella me los va explicando y yo le voy haciendo preguntas, ella estudia sola, estamos acostumbradas a eso. Antes pasábamos más tiempo juntas, ahora quiere ver a sus amigos.
6. Íbamos mucho al cine, al teatro a los museos, al parque, a la playa, al zoológico. Yo soy callejera, no me gusta estar en la casa, entonces toda la vida hemos salido mucho, al Cajón del Maipú, hacer picnic. Mucha actividad al aire libre, y si nos quedamos en casa flojeamos, acostadas leyendo, o si ella está haciendo un trabajo yo le ayudo a recortar, a pintar. En el colegio participa en cosas que tiene que disfrazarse y eso lo hacemos siempre juntas.
7. Cuando era chica había una rutina, de las dos solas, generalmente el sábado en la mañana tomábamos desayuno en cama, flojeábamos viendo monitos o leyendo un cuento, bañarse, arreglarse, almorzar y después salir, siempre fue bien querida y sociable a veces no tocó que tenía tres cumpleaños la misma tarde. Hubo toda una época donde nos íbamos a pasar el fin de semana con mi papá, hacíamos lo mismo pero salíamos con mi papá y con mis hermanas, paseábamos por todos lados, cerro San Cristóbal, a la playa.
8. Cuando veíamos monitos íbamos recolectando cosas, valores y actitudes; qué generoso, qué buen amigo, lo pasábamos bien. Un verano nos fuimos 20 días las dos solas a Puerto Montt paseando donde nos daba hambre comíamos, donde nos daba sueño dormíamos, ese verano es inolvidable para ella y para mí también, súper buena compañera de viaje, ahí ella tenía 7 años, nos metimos a todos lados, a las fiestas costumbres que encontramos ahí, la noche valdiviana, hicimos cosas bonitas. También nos hemos ido al norte; Iquique, Arica, Atacama, Calama, el Valle de Azapa, también fuimos a Buenos Aires, hemos recorrido mucho las dos.

-
9. Cuando era chica tenía miles de juguetes, y todavía tenemos, le gustaban los juegos de salón, los libros, las muñecas, los peluches, tenía unos juegos de magia donde aprendía los trucos y me los hacía, cosas de peluquería y jugábamos, me peinaba, nos poníamos pinches. Los juegos fueron siendo graduales, al principio jugábamos a la cocina, la tetera, la tacita, luego la peluquería, después jugábamos a los palitroques, la pelota, aprendió a saltar y saltábamos juntas, jugamos básquetbol, aprendió la bicicleta y andábamos juntas en bicicleta. En la semana estábamos tranquilas, yo llegaba a las 20.30 y ella se dormía a las 22.00, teníamos una hora y media para revisar los cuadernos, ella ya había hecho las tareas solas, pero las revisábamos, conversábamos y tomábamos once juntas y después se dormía y yo me quedaba con ella le contaba un cuento o leíamos un libro hasta que se dormía, eso era de lunes a viernes, en la mañana tomábamos desayuno juntas y luego se quedaba con la nana. Entonces la rutina de la semana era muy esquemática.
10. Ahora está más grande y apareció Santiago (novio de la mamá), ese fue un cambio en la vida, yo empecé a dejarla encargada con mis hermanas para salir con él, me echaba de menos, lloraba, fue difícil al principio. De a poco lo fuimos hablando, hasta que después la integramos, desde más de dos años, que andamos los tres juntos.
11. Me gusta que ella esté creciendo, que quiera salir con sus amigos, está feliz, está alegre, es amistosa, se nota querida, quiere a sus amigas, es una niña sensible. Yo la veo que se está desarrollando bien, sin problemas. Lo que si yo no quiero que ella viva lo de mi juventud que no podía ir a fiestas porque mi papá era tan camote, yo vivía en la casa nomás.
12. Yo empecé hacerme amiga de los papás del colegio para poder tener la instancia para mí con los adultos, y a la vez los niños pasándolo bien, eso me resultó estupendo e hice muy buenas amistades, pero por suerte fui acogida, porque verme sola de repente las mujeres se ponen celosas, pero tuve suerte que me acogieron bien, ahora igual, en el curso que tiene 4 amigas conozco a los papás, voy a sus casas, a los cumpleaños y tenemos un grupo.

-
13. El ejemplo tuyo y el amor, son los ejes principales de la formación de los hijos, siempre con afecto sin exigencias ni imponiendo las cosas, así se asume bien, sin conflicto.
14. Porque siempre estamos conversando, nos respetamos, nos escuchamos y nos damos argumentos y hablando claro, pero que exista una idea siempre con afecto, yo digo que el amor consigue todo, aunque no estemos de acuerdo, lo volvemos a hablar, yo explico mi planteamiento y digo por qué y ella explica el suyo. Siempre hemos dado argumentos, como somos conversadoras y nos hemos dedicado la vida la una a la otra.
15. Lo que yo hago con la Alicia es lo que yo hago conmigo, así aprendía yo, la vida es más simple, es más bonita, entonces estoy muy llena de afecto para entregar y lo recibo, y eso es vital para sentirte bien, y ver las cosas simples. El ejemplo es lo mejor, porque no puedo estar diciendo una cosa y haciendo otra, por ejemplo, esta relación que tengo con Santiago, siento que le estoy enseñando a pololear a la Alicia. Porque ahora ve a su mamá con pareja y yo tengo que enseñarle a ella a pololear, yo soy respetuosa con ella; le aviso, le explico, la invito, pero siempre está de acuerdo porque siempre hay detrás una conversión, ella se va a poner a pololear en un tiempo más y yo quiero que ella actúe de esa manera; que me avise, que me cuente y que haya confianza, no amigas porque creo que uno tiene que ser mamá toda la vida, pero que haya una comunicación. El ejemplo siempre lo he dado en todo, no puedo decir o hacer algo que yo no voy a hacer, creo que es la mejor manera de enseñar sin hablar tanto.
16. El caso nuestro, por la forma que tenemos de ser, el límite entre ser mamá y amigas es bien sutil, en este estar juntas soy yo la que se encarga de decidir, organizar y explicar, estamos entre la confianza y la guía, y yo soy la autoridad, yo noto que así ella me escucha, ella me pide que le cuente más, que le explique más. Y si ella quiere estar sola en su pieza, la dejo y si quiere estar en mi cama conmigo, también la dejo.
17. Ella trae a sus amigos y yo los atiendo, les hago cosas ricas, y converso con ellos y les saco fotos, y después los amigos le hablan que la mamá es buena onda, y eso le gusta. Si ella quiere hacer regalos a los amigos, yo salgo con ella a comprarlos, los envolvemos, hacemos la tarjeta.

-
18. Ha sido todo tan fácil con la Alicia, creo que la estabilidad es una cosa importante para educar a los hijos, tener un lugar que sea su espacio, con lo suyo, con sus cosas, que haya que cuidar y respetar, eso da el sentido de pertenencia. Eso con respecto a la casa, y el colegio siempre el mismo lugar donde creó sus vínculos con buenas relaciones, siempre las mismas amistades, creo que eso es importante.
19. Además las cosas que hemos logrado con la Alicia siempre las hemos hablado y trabajado en equipo, por ejemplo, el asunto de cambiarse de colegio también significaba cambiarse de casa, ella sabía y estaba de acuerdo, lo habíamos conversado, nos habían dado cuenta lo buena alumna que era y que sus capacidades le permitirían quedar en ese colegio, entonces el trabajo de ella como alumna, y el mío con las plazas, nos iba a permitir hacer un cambio en nuestra vida; vender la casa y comprar en otro lugar, y lo hicimos porque cada una hizo su parte.
20. Yo creo que lo que el taller hizo fue reafirmar las ideas que yo tenía sobre educación.
21. Cuando los papás hablaban de los problemas que tenían con sus hijos, había que mirar que pasaba con los papás. Yo entiendo que en la vida hay que vivir procesos e ir cambiando, antes había nana y ella llegaba y tenía todo hecho y la comida lista. Ahora no, y le he enseñado a ella a cocinar a los doce años, y si yo no dejo nada porque estoy cansada ella se hace algo y no se muere de hambre, es un proceso, hace su cama, ha y que darse el trabajo de un poco de enseñarle para crear hábitos, pero si necesito decirle las cosas todos los días, se las digo todos los días.
22. Yo he aprendido en que nuestra forma de vida es diferente a la mayoría, porque no tenemos papá, no tenemos a los hermanos y porque nuestra vida es tranquila, muy tranquila. No levanto la voz, no hay tirónes ni maltratos. He tratado de hacerle notar a la Alicia que la vida no es siempre como la nuestra, que se va a encontrar con problemas, con gente que piensa distinto, que tienen otro trato y que hay cosas que de repente no le van a gustar, que no viva en una burbuja, pero ella la veo que está preparada, bien preparada, más de lo que estaba yo.

23. Es importante también que ella siempre ha sentido que yo estoy ahí, siempre pendiente, los profesores siempre me han conocido, saben quien soy yo, quien es ella, participo y me conocen.

Entrevistada: Carolina (Entrevistada N° 11).

Hija: Camila, 12 años.

Fecha: 8 Agosto 2006.

1. La sensación que me quedó es que yo puedo tratar a la Camila de otra manera, porque me quedó claro en el taller que a estos niños no hay que decirles un “no” sin una razón. Yo ahora tengo tan presente eso, me quedó tan grabado en mi cabeza que ahora cuando le digo un no o cuando la castigo le doy el por qué. Antes yo le decía un no y era un “no” nomás, y era porque yo era la mamá, pero no me sentaba con ella para explicarle. Ella se comía toda esa rabia para dentro, se quedaba callada, porque es muy obediente pero obedecía porque era la hija y yo le dictaba la sentencia porque era la mamá, pero no había una comunicación.
2. Ahora empecé a decir que no y ella a escuchar el por qué y cuando ella escucha el por qué ella me explica, y ahora a veces no necesito castigarla y ella no se transforma en un tal vez si “tal vez si haces esto, como ordenar su pieza”, ahora hay un diálogo, se tratan las cosas y eso ha permitido que conversemos más. Conversamos mucho, somos más amigas, me busca, se acerca, se sienta a mi lado y busca contarme sus cosas, ella busca su espacio. He notado que eso de transar ayuda, ya no le digo que no “pero podemos llegar a un acuerdo si es que...” y esa parte como que la asimila más.
3. Lo otro que me quedó del curso es que yo pensaba que para que estos niños surjan en la vida había que tener dinero y me quedó claro que no es así, que de acuerdo a sus sueños y nuestro apoyo van a salir, que ellos no tienen por qué cometer los errores que nosotros cometimos o ellos no tienen por qué no tener las oportunidades que nosotros no tuvimos, porque a lo mejor éramos muy inteligentes pero no tuvimos oportunidades, yo le digo a ella que con ella no va a pasar y me emociono cuando digo esto, porque ya está en un lugar especial.
4. Para nosotros eso es especial porque en los colegios no aprovechaban con su capacidad y la aplastaban mucho, porque no congeniaba con los compañeros ni con la profesora, eran llantos. Nos acordábamos del kinder, que en vez de ser algo bonito, ella lloraba todos los días en el colegio, tenía problemas y yo no entendía por qué, era porque no estaba en el lugar adecuado. He visto que

está más madura, porque ahora tiene pares en el PENTA con los que se adapta, sabe que ahí tiene su lugar, no ha faltado a ninguna clase en dos años.

5. Ahora en el PENTA a los niños que tengan 100% de asistencia en 3° y 4° medio van a ir gratis al preuniversitario de la universidad y ella estaba contenta. Es que en el PENTA están teniendo problemas porque los niños no van regularmente a clases, y la Camila me dice: “Pero mamá como no van a clases, como no aprovechan, no entiendo”, para ella es lo más importante de su vida en este momento. Ella ahora está motivada para ganarse lo del preuniversitario, si ha llegado a ir enferma, lloviendo, con inundación y todo. Ella sabe que es su única oportunidad para desarrollar su talento, ella antes estaba como apagada, era como una llamita escondida en un baúl, estaba ahí y no podía iluminar.
6. Ahora está haciendo teatro y un curso de dos años de inglés, le cargaba el inglés, pero tomó un taller y le gustó y ahora está fascinada, todo lo que no había aprendido en el colegio lo aprende acá y llega contenta. Todas esas cosas.
7. Lo otro que yo trato mucho es que, te acuerdas que otras mamás contaban que los niños eran difíciles para estudiar lo del colegio, eso me pasa con la Camila, cuando veo que no quiere estudiar para el colegio, me dice que las profesoras son aburridas, pero me dice que tiene un profesor que me dice que es como los de la universidad y me dice: “Mamá el único que me motiva es él en su clase” yo le digo: “Vas a tratar de tener paciencia con tus otros profesores, trata de comprenderlos que ellos tienen otro tipo de niños, ponte al nivel de los otros niños” trato de hacer que su cabeza baje un poco y entienda que no todos pueden ir al nivel de ella.
8. Entiende pero sufre igual, es como que va obligada al colegio, si yo pudiera llevarla a un colegio medio pagado, con otro tipo de exigencia a lo mejor estaría más a gusto, pero no puedo, tiene que ir al colegio municipal y ella sabe, es como que está resignada. Sus compañeras son como más agrandadas, hablan de otras cosas, se visten de otra manera, piensan de otra manera, y esa parte a la Camila no le cuadra muy bien.

-
9. Se lleva muy bien con mi otro hijo, que es un año menor que ella. Yo pienso que él tiene el mismo talento y comparten mucho todo eso, el ir al colegio medios obligados, él la acompañó la otra vez al PENTA cuando yo estaba en el hospital teniendo a las gemelas cuando ella tuvo su presentación de teatro en el PENTA, el papá tuvo que trabajar y los abuelos también, no había nadie que pudiera ir e entonces el hermano le dijo “yo te acompaño”, se fueron juntos y llegaron felices. La Camila está resignada a ir al colegio, pero ya no lucha en contra y ya no llega llorando.
10. Son amigos como hermanos, se llevan bien, son amor y odio, porque a veces se pelean y no se quieren ver, pero salen juntos, van a la casa del amigo del PENTA juntos, a la casa de la tía juntos y si tienen que ir al PENTA y el Amulek la acompaña. La Camila no le pega mucho a la computación, pero él sí y le ayuda, y la Camila es buena para lo humanista y ella le ayuda, se potencian los dos. Anoche la Camila le terminó de leer un libro que él tenía que leer, pero no le gusta, y lo terminó, y él le ayuda cuando la Camila tiene trabajos en el computador, se ayudan mutuamente. Eso empezó este último año, es que han madurado los dos.
11. Lo que he aprendido en el curso lo he aplicado con todos, con el Amulek por ejemplo, el año pasado no tenía muy buena relación con él por lo mismo; yo era muy autoritaria y a él le molestaba también el tono de mi voz, aunque yo no le gritaba pero si le hablaba como golpeado, eso lo irritaba a él y en vez de hacerme caso no hacía nada de lo que yo decía, y era peor porque más me enojaba y al final yo terminaba gritándole. Ahora nosotros conversamos, entonces usé lo que estaba usando con la Camila le dije: “Hijo, voy a tratar de no hablarte más golpeado, me cuestas porque yo soy así, pero lo voy a evitar y tú me vas a obedecer sin que te diga las cosas dos o tres veces” y empezamos. Nos costó al principio, pero ahora yo me llevo bien con él, en comparación con el año pasado, porque tuvimos muchos problemas, él era desafiante, “Contreras” le decía yo, no sé si era para llamar la atención, ahora no, ahora converso con él, los dos maduramos creo, pero a veces cuando ando cansada o yo no he dormido bien y estoy estresada por las bebés, y le hablo fuerte ahí se enoja.
12. Pero ahora él vuelve donde mí, no como antes que se encerraba en la pieza y no salía. Desde que nacieron las guaguas se ha puesto más sensible, me

ayuda, se acerca a mí, creo que me entiende más que estoy cansada, parece que realmente sí lo entiende, él se acerca a mí ya sea cuando estoy cansada o enojada se me acerca y me dice: “¿Mamá te ayudo?, ¿te veo a una de las niñas?”, un día estuve hasta la una de la mañana ayudándome porque lloraban las dos al mismo tiempo y me dijo: “Me voy a quedar contigo hasta que llegue mi papá” y se quedó conmigo.

13. Así que creo que sí ha resultado, eso de transar si resultó a Mirra, porque a veces uno como papá se pone dictador y no escucha los susurros de ellos, y esto me ha servido mucho, me ha gustado, esta impotencia que he tenido como madre me ha ayudado.
14. Es verdad que no aceptan un no como respuesta, sin explicación, te preguntan, te alegan, ellos necesitan cosas bien sólidas para entender, bueno y a veces no entienden tampoco porque no están capacitados para ponerse siempre en tu lugar.
15. A la Camila lo que trato es que entienda la importancia del colegio, porque de PENTA no va a llegar a la universidad, es una herramienta, el colegio es el que da las notas. No tiene malas notas pero podrían ser mejores, y eso me cuesta, y con el Amulek lo mismo, él está luchando para que le vaya bien y la profesora lo mande a dar la prueba para el PENTA, está preocupado de que no lo manden, porque él quiere ir cuando ve los temarios de los cursos del semestre, ve los cursos y le dice: “Yo no tomaría este o este, pero tomaría este y este”, le digo que se ponga las pilas para que la profesora vea, se ha motivado y tiene promedio 7 en matemáticas este año, pero tiene que estar motivado, porque le pasa lo mismo, si la clase es aburrida él vuela, pero se puede sacar un 6 sin haber estudiado, pero si estudiara sería puros 7 como en matemáticas. Él dice que él va a quedar en el PENTA, ese miedo me da que si no queda que se frustre, pero yo le digo: “Amulek tus talentos son iguales que los de tu hermana, si no quedas, de todas maneras te vamos ayudar a desarrollarlos”, pero él quiere hacer el curso de astronomía. Ves todo eso he aprendido este año, aunque tú no lo creas yo he aprendido mucho de tu curso.
16. Las relaciones en la casa han mejorado, con los dos más grandes al menos. La Cathie por ejemplo, yo fui más relajada, con los dos más grandes yo los llenaba de responsabilidades y de exigencias, pero ella yo creo que la he

dejado vivir más su vida de niño y tú la vez que ella salta, anda como niña. Con la Camila yo la presionaba que tenía que estudiar, yo era terrible. Cuando le veía que ella no gozaba, cuando llegaba llorando porque se sacó un 6.5, ahí me daba cuenta que estaba presionando porque yo le decía: “Pero tienes que hacerlo, tienes que competir con las otras niñas”, y ella todavía sigue así, si no llega a una meta definida se frustra mucho y yo lo atribuyo a las exigencias que yo le imponía. Le he exigido mucho en primero y en segundo básico, que como eran nuestros únicos hijos, le podíamos pagar un colegio entonces era un “tienes que hacerlo”, la pobre Camila. Ahora no, ahora nos relajamos, nos dimos cuenta que con los dos primeros, sobre todo con ella nos habíamos equivocado, se nos pasó la mano. A los otros siempre les puse límites, pero no les di imposiciones que a los otros dos.

17. De repente da miedo que a uno se le desborde, tienen un humor irónico muy agudo que de repente raya con ridiculizar a otros que no tienen la misma capacidad, el hacerlo sentir que son seres humanos y que tiene que respetar al resto de la gente aunque no sean iguales. Me pasa que la Camila llega hablando “como este niño tan gil, tan tonto que no entiende esto o lo otro” y una serie de derivados de lo malo que puede ser una persona, yo le digo: “Camila, Dios te dio un talento que a lo mejor no se lo dio a otro, tienes que tener paciencia y aprender que esa persona tiene otros talentos”. Como lo que pasa con la Avi, la hermana, que le cuesta mucho aprender, puede estar una hora sentada sacando una suma, y yo no le puedo decir: “Mira Avi, hace como la Camila” tengo que estar con ella y ayudarle, ella está en 4º básico y recién aprendió a restar con reservas y pare mí es un tremendo logro porque a ella le cuesta, en cambio, Camila le estaba enseñando y le dijo: “Pero como no vas a poder aprender esto”. Me da miedo que ella sea menos humana por el hecho que a ella le cueste menos. Pasa con algunos médicos, se lo saben todo y desprecian a los otros, yo no quiero que ella desprecie a los demás, no quiero que sea así. De repente el Amulek es así.

18. Ese miedo tengo, los miedos que ellos no puedan tener lo necesario para desarrollar su capacidad, donde tiene tantos hermanos, son seis. La Cathie es como la Camila cuando chica pero con la madurez emocional que a la Camila no le pude dar, es un equilibrio. Ella es súper inteligente, tiene una parte con los números muy desarrollada, en inglés sabe bien, se come los cd's de inglés, los hace y los repite. Los tres son muy repetitivos con las cosas que no le salen

las hacen hasta la perfección. Para lograr lo que logramos con la Cathie tuvimos que experimentar con los dos mayores. Porque el Amulek es muy serio, nada lo goza, es súper introvertido.

19. Tenemos hartas normas. Para empezar somos mormones y tenemos delimitaciones muy marcadas, pero los dejamos escoger, no hay una dictadura dentro de la casa, por ejemplo, les hemos enseñado que fumar es malo, ellos lo saben desde pequeños, ahora si ellos lo hacen después, ya es cosa de ellos, pero nosotros ya les enseñamos. Le damos libertades pero dentro de ciertos límites, por ejemplo, no los dejamos salir a jugar a la calle en la población, porque es peligroso aquí. Sí, trato que escojan a sus compañeros, los más responsables.
20. Les hacemos pensar a ellos mismos, qué les gusta y qué no les gusta de los otros niños. A Camila no le gusta que se pinten, que se anagrandadas, que hablen todo el día de sexo, ella tiene más afinidad con las niñas de la iglesia y del PENTA, pero ella sabe descartar lo que no le gusta. Nosotros somos así, evitamos lo que contamine su cabeza, ellos no han visto malos ejemplos aquí, no nos han visto ni tomandando ni fumando ni curados ni llegando tarde ni faltándonos el respeto.
21. Las cosas que enseñamos, que mostramos, las vivimos nosotros por que sino ¿Cómo les enseñas tú a ellos? A mí me pasa con los garabatos, y lo veo, yo les enseño que no deben decir garabatos, pero yo los digo, entonces todos ellos dicen garabatos. La Cathie me dijo el otro día “tú no debes decir esa palabra” y le pedí disculpas. Yo pido disculpas si me equivoco, les pido disculpas.
22. Por ejemplo, la otra vez yo escuchaba que estaban molestando a la Catalina, yo estaba segura que era el Amulek y lo amenacé que lo iba a castigar, y él llegó y me dijo: “Yo no he sido” y yo estaba enojada porque no le creí, luego la Camila y me dijo: “No mamá, si fui yo”. Ahí le pedí disculpas, nosotros si pedimos disculpas cuando nos equivocamos, aunque cuesta lo hacemos, porque si hemos cometido una injusticia haya que hacerlo.
23. Es que yo tuve unos papás que siempre lo que dijeron fue ley, a mí me ha costado porque vengo de una familia así, pero trato de que eso no se a como

yo lo viví. Para Fernando es más fácil, no se angustia; si la Avi trajo un 2, no importa; si la Cami no hizo un trabajo, no se angustia.

24. Lo que sí no se transa principios, la mentira, el robar, cosas así. Hay valores que se respetan, la otra vez me encontré a la Avi que había tomado todos los lápices de colores de la Cata, yo sabía que ella los había tomado, yo los busqué por toda la casa para que viera lo que estaba provocando, le pregunté: “Avi tienes los lápices?”, agachó la cabeza y me dijo que no, “yo quiero que tú pienses lo que estás haciendo está mal, porque tu hermana no tiene sus lápices y los está buscando por toda la casa llorando”, pasaron dos días y recién devolvió los lápices.
25. Trato de que entiendan qué pasa si ellos cometen algo malo. Lo mismo con el sexo, que sean responsables, cuando fui a tener las niñas estuve con una niña de 13 años. Hablo con ellos cómo cambiaría su vida si son padre o madre tan chiquititos, yo no pido que tengan una sola pareja en la vida, pero ojalá para ellos sea muy importante el día que tengan una relación sexual y que se hagan responsables de sus actos, que tienen un poder importante en su vida que si no lo cuidan van a hacer cambiar sus propias vidas.
26. Trato, en general, que entiendan cuáles son las consecuencias de sus actos. Todos los actos tienen una consecuencia, hasta con lo más chico, por ejemplo, si no quieren estudiar les digo “qué van a pasar si ustedes no estudian”. Lo mismo con los principios, hay que hacer sentir que la decisión que tomen, bien o mal, tiene una consecuencia, siempre trato de hacerlos escoger lo bueno. Pero sé que no siempre se puede, pero se tienen que equivocar también. “¿Hijo tienes que estudiar?”, “no mamá, ¿Puedo ir a jugar al computador?” “Anda”, después llega a “mamá me fue mal, me saqué un 5” y después lo ves solito que va a estudiar porque ya sabe, ya tiene la experiencia, creo que también se tienen que equivocar solos, así aprenden. A la Camila le gusta que yo le aconseje porque dice que prefiere hacerlo bien antes de equivocarse.
27. En el taller vimos cosas que se parecían, pero no que se refuerzan, aunque había varias cosas que yo no hago como hacían las otras mamás. Una mamá que tenía a su hijo en el Instituto Nacional y yo le conté que la Camila estaba en el colegio municipal que no era tan bueno, y ella me dijo: “Es que tienes que ponerla en un colegio mejor, sino vas a cortarle las alas”, no estoy segura si

ponerla en el Liceo 1 de niñas. Pienso en su madurez emocional, estará preparada para viajar tantas horas sola en bus para ir y para una competencia tan fuerte, ahora no la tiene, no sé si está preparada.

28. Yo pienso que ella tiene que aprender a vivir en el medio que está con el medio que tiene y que de alguna manera se le van a abrir las puertas, a lo mejor no va a sacar un título universitario, pero sí un título técnico y va a ser feliz haciendo lo que le gusta, yo no creo que tenga que someterla a ese estrés. Tengo mis dudas, a lo mejor debería cambiarla, tal vez me estoy equivocando, pero no sé si debería someterla a ese estrés.

29. Lo he conversado con ella, me dice que está lista para competir pero no sabe cuánto, no quiero que no sea feliz. En este momento tampoco es feliz en el colegio donde está, lo hemos conversado, tal vez vamos a probar un año. Este año yo la encuentro más preparada, el año pasado estaba muy cónica de cabeza, ahora la encuentro más madura, ahora está saliendo sola a la calle. Antes le daba miedo andar sola en la calle, le daba miedo la gente, pero ha luchado mucho con sus miedos, es tímida.

30. Hay una profesora que ha cometido injusticias y ella prefiere quedarse callada y quedarse con la amargura que defenderse, llega dolida, pero no le contesta a la profesora. Una vez que la profesora le puso un 2 en un trabajo, fue a preguntarle a la profesora y ella le respondió que ella era la profesora y no tenía que darle explicaciones. Camila le dijo que no importaba el 2, sino que quería saber la razón y no tuvo respuesta. Esa profesora es con todos los alumnos así, si no van a una prueba aunque tengan el papel médico, le ponen un 2. Hemos conversado con la directora y con la profesora jefe, pero nadie hace nada y ese autoritarismo es lo que ahoga a la Camila en el colegio, no la deja pensar diferente. Si quiere hacer un trabajo de otra manera, no la dejan.

Entrevistada: Alicia (Entrevistada N° 12).

Hija: América, 12 años.

Fecha: 10 Agosto 2006.

1. Bueno principalmente el taller me ayudó a aclarar bien las capacidades de la América, las habilidades que tiene, porque a mi me sorprendió cuando llegó todo este tema del PENTA y empezaron a jugar se temas como superdotado o sobre inteligencia, y uno se pierde ahí, entonces el taller me ayudó a aclarar cual es el talento que tenía.
2. Antes me perdía en decir que es superdotada o más inteligente que el promedio. Eso me era difícil de explicarme y de explicar a los demás, no era un término que describiera a mi hija. Entonces en el taller comprendí que ella tiene una inteligencia distinta y rescato que ella tiene una inteligencia emocional, esa es su inteligencia que puede ser sobre el promedio, porque sí tiene capacidad de adaptación con el entorno y de humanizar sus relaciones con las personas, ahí el taller me ayudó a descubrir eso en ella.
3. Antes veíamos como que ella tenía un don para la actuación, pero no sé si será tan así, porque ella ha estado en talleres de teatro y ella no sabe si ese es su camino, pero por ejemplo, llora con facilidad, tiene una capacidad de adaptación y de comprender a las personas. Cuando uno interviene en su intimidad uno se da cuenta que ella maneja su comportamiento, es diferente cuando está con el papá o con la abuelita, cuando está en el colegio es de una manera y cuando está en la casa es de otra, es una niña que se adapta a la persona con quien está. Bueno, por ejemplo, el papá y yo estamos separados y cuando se junta con el papá es otra niña, completamente distinta, es su capacidad de adaptarse a las personas.
4. Entonces yo veo que eso sobre sale en ella, porque en el colegio no es especialmente buena en una cosa u otra, sino que es buena en general, no hay un área del colegio que sobresalga, le va bien en todo. El taller me ayudó a ver su talento emocional.
5. Nunca explico por qué mi hija tiene talento porque es para mí complicado hacerlo entender, pero también veo y es lo que explico que mi hija tiene una inquietud por sobre el promedio de saber más, eso la identifica mucho, y de

hecho es un problema, porque a veces a mi me pilla, u no no siempre se culturiza en general con todo y ella quiere saberlo todo y eso me complica a veces, a uno la complica hartito.

6. El taller me sirvió, pero tenía más expectativas del taller justamente, como haber podido analizar más el área emocional de estos niños, las consecuencias que pueden haber en su entorno, por ejemplo, yo escuché mucho que son niños con una autoestima súper elevada y eso se me sale a veces de las manos, eso nomás. Yo las primeras veces era todo bien, tuve muchas informaciones que no tenía, pero creo que faltó eso y lo que no me gustó tanto era tener que interactuar con otras personas, a mi me cuesta mucho eso.
7. Mi relación con mi hija es súper cercana, de hecho como yo no tengo pareja mi tiempo es sólo para ellos y el trabajo. Tenemos una relación muy cercana con mucha confianza, claro que en esta etapa de la adolescencia uno se cuestiona si es o no suficiente y yo creo que estoy empezando a sufrir esa etapa. Mis temores son a que no me cuente las cosas, por ejemplo, el tema del pololeo o si anda fumando, porque a los 12 años la mayoría de los niños ya tiene su historia romántica o andan fumando o escondidas, y yo quisiera saber para poder guiar. Lo hemos conversado un montón de veces, yo se lo he dicho mucho “hija ojalá que siempre me cuentes, que puedes confiar en mí”. Incluso creo que me pongo catete, como que la chantajeo como que le lloro para que me cuente, pero veo que ella no tiene esa inquietud todavía, incluso hay niños que la siguen y le mandan cartas. Yo a su edad si andaba pendiente de eso y quisiera saber, pero parece que a ella no le interesa, quiero estar atenta en ese momento para aconsejarle, aunque creo que sí me va a contar porque creo que le he dado toda la confianza para que me pueda contar.
8. Otro tema es que siento que donde está muy inestable en su educación, que el colegio le entrega muy poco y estoy un poco amarrada con eso. Me gustaría ponerla en un colegio mejor, pero como no tengo la plata para pagar la tengo en un colegio público, municipalizado, me preocupa, me inquieta porque el colegio le queda chico. Juzga demasiado a los profesores, son todos veteranos, juzga la actuación de los profesores. Yo entiendo que ella es súper crítica con la gente, pero en este caso estoy de acuerdo, el problema es que así ella no les tiene respeto y los profesores tampoco a los alumnos, es

mutuamente, son muchas cosas que está perdiendo. Es malo, pésimo el colegio, eso me inquieta harto y se me está acabando el tiempo, porque está en la adolescencia y siento que viene una etapa en que tiene que decidir lo que quiere hacer en el colegio y no tiene aún cómo, eso me tiene complicada, porque yo veo que si ella quiere estudiar y seguir una carrera superior, ya viene el primero medio y tenemos que ir decidiendo.

9. Siento que se está perdiendo mucho de sus capacidades, porque veo que no hace nada, no tiene necesidad de estudiar, además más encima no puedo tener ni siquiera Internet para que navegue y busque lo que le interesa, porque ella busca cosas que hacer con qué alimentar su mente, o sea, siempre se mete en actividades extra-programáticas, en todo por ella ojalá copara su agenda con actividades extra-programáticas.
10. Además es súper sociable, tiene amigos por todos lados, y lo que me gusta es que es selectiva, sabe elegir sus amigos y no se va a juntar con cualquier persona. Elige amigos a los que puede sacarles ventaja, por ejemplo, amigos que saben más de matemáticas que es su punto débil, o que le pueden prestar computador o Internet. Tengo el caso puntual de una niña de aquí del barrio. Aquí vivimos hace un año y medio y de ahí se conocieron, pero no la siguió viendo porque con esta niña no compartían los mismos intereses, esta niña era más de fiestas, de andar pololeando y la América está súper lejos de eso todavía y no le interesa. Ella misma decía: “Esta niña es hueca, le interesan las puras fiestas y se anda besando con uno y con otro, y yo no soy así”, la venía a buscar a fiestas y la América ya estaba durmiendo hacer rato y ahí quedaba claro que sus intereses eran totalmente distintos.
11. Yo creo que ella es así, por una cosa personal porque yo he tratado que no haga distinciones entre la gente, he tratado de inculcarle que sea humilde, a veces no es humilde. No sé si le hemos alimentado mucho su ego, pero a veces tengo que bajarle un poquito los humos, por ejemplo, le digo: “Hija si ella no sabe o no puede, para eso estás tú, para ayudarlo” y se lo toma bien.
12. De repente tiene frustraciones de tipo económicas y yo le hago la comparación que ella está en una situación mucho mejor que muchos niños, que la mía propia cuando chica, que muchos familiares, y que lo valore, y que no se puede

más. Y aunque es difícil ella lo acepta y se da cuenta sola y luego me da las gracias por lo que tenemos.

13. Como lo que nosotros siempre hemos tenido (ella y su madre, quien le ha ayudado siempre a cuidar sus hijos, viven juntos) es de inculcarle la independencia y la autosuficiencia en que sus necesidades las trate de abastecer ella misma y de lo contrario, si no puede, nos pida ayuda a nosotros pero que trate ella misma, como juntar su material de estudio, o buscar información para una tarea. Adaptar sus obligaciones en la casa o con sus amigos, es súper ordenada, es decir, en la casa es desordenada con su ropa, con su pieza, pero con sus intereses es súper ordenada y responsable, además es crítica con la gente que no lo es.
14. Y la autosuficiencia también, que sea autosuficiente en general, incluso en lo emocional también, no sé si eso es bueno o malo, pero así si no se lo hemos dicho, se lo hemos dicho con el ejemplo, así se lo hemos inculcado. Por ejemplo, que sus problemas emocionales los pueda resolver por sí misma, no se me ocurre un ejemplo, pero que no sea dependiente emocionalmente de nadie ni de nada porque así es más propensa a sufrir más.
15. Cuando era chiquitita jugábamos juntas y salíamos, pero era mi mamá la que participaba más en eso, porque yo trabajaba mucho, lo que sí tengo claro que fue importante es que desde siempre tuve mucha conversación con ella, muchos puntos de vista con respecto a la tele o todas las cosas cotidianas y sociales. Ahora me doy cuenta que eso es diferente porque vemos las noticias y son chicos, y yo le digo: "Pon atención a esto, es importante, y que opinas tú", siempre le pido las opiniones es que para mí eso es una vía súper buena para saber como piensan respecto a temas que no se viven dentro de la casa, que son diferentes.
16. La América siempre llega y me cuenta sus cosas, lo que le pasó en el día, con sus compañeros, y mi otro hijo no. Para mí es importante saber qué opinan sobre cosas relevantes y me he dado cuenta que hay muchas cosas que me chocan del pensamiento de él y eso a través del ejercicio ese que hacemos. Yo creo que eso ha sido bueno para ver qué opinión tienen de las cosas, para ver también si yo he servido de ejemplo a sus ideas o si son ideas que traen concebidas de otro lado y para tratar de guiarlos y decir como son las cosas. Mi

otro hijo odia los peruanos y eso yo no lo concibo, no sé de dónde lo saca y quiero entender por qué, lo que más quiero es que sean humildes y que no estén separando a la gente ni por su color ni su raza. Esta estrategia me sirve mucho para conocerlos más, porque es muy estrecho con ellos según lo que pasa en estas cuatro paredes, de lo que le gusta esto o esto otro, le leche fría o caliente, etc. eso es poco porque afuera de la puerta hay un mundo en el que no estamos y lo que vemos por la tele nos lleva a todos juntos a ese mundo.

17. También salimos, tenemos paseos pequeños tratamos de ir a lugares abiertos, al campo, y lo menos posible al mall o al gasto, a lugares naturales eso nos ayuda a compartir más, o a la cancha para andar en patines o bicicleta nos ayuda a compartir más, eso es lo que quiero, compartir con ellos, que seamos una familia. Esas son las salidas que comúnmente tenemos, ir al cerro, nos gustaría ir a acampar pero me da miedo que una mujer sola con cabros chicos, pero no lo hemos hecho. A veces también jugamos cartas, metrópoli y hacemos competencias entre los tres.

18. La América siempre fue súper preocupada de hacer sus tareas, las hacía sola. Empezó a encontrar más respuestas a sus preguntas entre la gente adulta y se empezó a acercar más a los profesores, y eso la llevó a que ella subiera su perfil frente a esos adultos y no lo quiso bajar. Entonces hacía siempre sus tareas, sus trabajos, para poder seguir siendo parte de ese círculo que los adultos la pudieran seguir valorando y que la escucharan, porque ella tenía un buen promedio, y yo creo que eso la hizo seguir siendo responsable con las tareas, ella estaba más sola, porque yo trabajaba todo el día, yo he pensado porqué ella fácilmente ha sido así de responsable y creo que fue por eso y porque no quiso bajar su nivel, y nosotros poco nos metíamos en sus cuadernos y al principio yo le expliqué que las tareas son su responsabilidad, ella sabe que tiene tarea y las hace. Sí, pero a veces no nos sentamos juntas a hacer tareas juntas, ahora me acuerdo que la América me ha hecho siempre saber cuando le cuesta más una tarea y yo la ayudo.

19. El taller me sirvió también para darme cuenta que la familia sí influye en el desarrollo del talento de los niños, yo iba con la idea preconcebida que el talento es una cosa personal del niño, pero cuando llegué allá y vi que habían mamás con varios niños así, claro debe ser porque en las familias pasa algo especial.

Entrevistada: Jorge y María (Entrevistados N° 13 y 14).

Hijo: Álvaro, 12 años.

Fecha: 12 Agosto 2006.

1. María: Yo pienso que el taller a mí me sirvió para conocer más personas que tienen niños con inteligencia distinta a los demás. Tanto así que ahora echamos de menos el taller. Hace falta que sigamos reuniéndonos con nuestros compañeros de taller.
2. Jorge: Yo también encuentro que fue muy beneficioso el taller porque nos ayudó más a conocer a nuestro hijo. Ahora está más difícil, porque piensa más como persona adulta, se ve en las respuestas que da. Pide más explicaciones.
3. María: Muchas veces me dice que tiene que llevar tal y tal cosa y si a mí se me olvida, él se enoja. Entonces ahora tengo que decirle que me recuerde las cosas porque yo tengo mala memoria. Si me dice con mucha anticipación se me olvida y me dice: "Pero si ya le dije ya" y se enoja un poco. Tampoco ayuda en el quehacer en la casa. Hace caso pero hasta por ahí nomás. Nos está costando mucho ahora que está más grande, está más contestador. Y entonces ahí nos acordamos de algunas cosas del taller. La otra vez me puse a pensar en alguna idea para que no nos peleemos por eso y se me ocurrió que podemos usar un sistema donde él me deje anotado lo que necesita o las reuniones del colegio en el refrigerador, los horarios, para estarlo mirando y así lo empezamos a hacer.
4. María: Lo otro que tiene el Álvaro es hablar y conversar con nosotros. Él se nos acerca y nos dice: "Hace tiempo que no hablamos de la vida". La otra vez conversamos largo de su adopción, le expliqué tal cual como habían sucedido las cosas, me dio las gracias por haberle explicado bien. Y él me dijo: "Si tú me criaste, tú eres mi mamita". Antes y a lo habíamos hablado, pero parece que tenía dudas, así que ahora le expliqué todo, le conté la historia de su adopción bien contada, sin mentiras y parece que se quedó tranquilo. Yo creo que así hay que hacerlo siempre hablar las cosas claras sin mentiras y eso es lo que tratamos de hacer con el Jorge con él. Como es nuestro único hijo es con él el único que hemos practicado, pero parece que resulta y que es lo mejor, y eso también lo hablamos en el taller, y claro que tiene la razón porque así es mejor.

-
5. Jorge: Siempre me dijeron que había que explicarle bien, desde chiquitito, para evitar los problemas. En general tenemos una buena comunicación con él. Pero ahora que está más grande como que quiere independizarse más.
 6. María: Está más frío con nosotros. Ahora ya no quiere que lo vayamos a dejar a la sala de clases (del PENTA), se adelanta para llegar solo. Debe ser normal, tiene que ver con las conversaciones que tiene con los amigos, es normal, está madurando, pero yo le hago ver que su compañero puede ser muy amigo pero que tiene que tener confianza en nosotros, porque nosotros somos los que mejor lo podemos aconsejar porque lo queremos y lo conocemos.
 7. Jorge: Pero yo creo que nos hace caso en las cosas que le decimos. Pero ya noto que está más independiente y cuando yo le explico algo él dice que ya lo sabe porque ya lo escuchó. Yo converso menos con él porque tengo menos tiempo para estar en la casa.
 8. María: En el taller hablamos de cosas que nos ayudaron para conocerlo a él y saberlo entender, porque nos hemos dado cuenta que todos los niños de su capacidad, hemos observado que son más o menos del mismo estilo. Es una diferencia que hay entre el colegio y el PENTA, aquí los niños son más serios, cada uno anda por su lado. Hemos tratado de aplicar los métodos del taller sacando de las otras personas que dieron sus vivencias, que entre compañeros fuimos aprendiendo experiencias.
 9. Jorge: Tenemos dos mamás con las que tenemos más comunicación y no seguimos juntando aquí (mientras esperan que el hijo termine clases en el PENTA).
 10. María: Me acuerdo de una señora que dijo que para hacer que los hijos ordenaran la pieza había que dejarle sin hacer nada una semana y después él mismo se iba a dar cuenta que tenía que ordenar y eso hice. Ahora ordena y ya cuando empieza a dejar todo por ahí lo mismo y se acuerda que él tiene que hacerlo porque son sus juguetes no son míos. Yo le digo que yo ordeno mis cosas y que él las suyas porque la casa es de todos y como es chica tenemos que ayudar o si no se ve muy feo.

-
11. Jorge: Ahora eso sí tiene la computadora y se dedica más a la computadora que a la casa. Juega y hace sus tareas. Le gusta investigar lo que le interesa, ahora está dedicado a la construcción, a la arquitectura, dibuja casas, las fabrica, les elige el color, los tipos de ventanas, de puertas y nos pide el parecer y nosotros le damos la opinión y compartimos con él eso que le gusta.
12. María: Ahora he descubierto que está interesado en el tema de las relaciones íntimas, porque tiene un juego que es de personas y él quiere que tengan relaciones íntimas. Entonces hemos tenido que hablar del tema sexual con él. Incluso tenemos un libro con el que le explicamos hace tiempo como nacen los niños, de dónde vienen las guaguas y cómo las parejas se unen para tener hijos. También hemos hablado que eso es un acto de adultos y que hay que ser responsables.
13. María: Pero lo que me gusta es que él nos tiene confianza para hablar del tema sexual. La otra vez llegó preocupado porque había leído sobre una violación en el diario y él quiso que habláramos del tema y de lo que hay que hacer, de cómo cuidarse y cuidar su cuerpo. Que todo lo que él haga con una niña, cuando esté más grande eso sí, porque ahora está muy chico, tiene que ser porque él quiere y ella también, que nadie puede obligar a nadie. Pero él nos tiene confianza.
14. María: Cuando esté más grande vamos a tener que hablar de los anticonceptivos y esas cosas supongo porque lo veo muy interesado. Incluso en las películas que salen parejas teniendo sexo, nosotros lo dejamos verlas porque esa es la realidad y si se lo prohibimos sería como ponerle que si fuera malo, y no es malo es normal en las parejas. Lo único que le recalco es que en las otras películas, la pornográficas, o en lo que le puedan comentar los amigos por fuera, que todo eso es exagerado y que lo muestran con mentes sucias, no como algo normal o como un acto de amor de una pareja.
15. Jorge: Lo único que me preocupa es que es muy alejado de los demás niños, es muy solo, en el colegio no tiene amigos, a algunos aquí en el PENTA. Se junta mucho más con las niñas porque tiene puras primas, no primos. Claro que aquí en el PENTA tiene amigos hombres, porque si se junta tanto con las niñas me da miedo que críe hábitos femeninos. Pero ahora está juntándose con hombres en el PENTA. Creo que voy a tener que hacerme el tiempo para

pasar mas tiempo con él, los fines de semana que sea, hacer cosas los dos solos, salir, conversar, no sé, creo que nos falta pasar más tiempo juntos como papá e hijo, antes era más chico era más fácil. Pero ahora que es adolescente quiero pasar más tiempo con él.

16. Jorge: Y del taller a mí me gustó todo lo del taller, todo. Ah ora no me acuerdo qué cosa específica, pero todo, sobre todo la materia que hablamos porque eran cosas que yo no sabía. Y así sentía como que estaba estudiando como mi hijo, a él le gusta estudiar hartito y me sentí un poco como él, como parecidos. A él le gusta sacarse puros 7.

17. María: Sí. Y cuando se saca un 6, va donde la señorita y le pregunta en qué falló, él es así, le gusta que le expliquen las cosas, como que quiere defender sus derechos siempre y yo encuentro que está bien.

18. Jorge: La otra vez estaba enojado porque se sacó un 6 e iba ir a reclamar porque él no encontraba en qué se equivocó, yo le dije que me trajera la prueba para revisarla juntos, porque no es cosa de ir a reclamar sin saber qué decir, y encontramos juntos el problema. Y se quedó conforme porque se había equivocado de verdad. Porque a mí no me gusta que ande reclamando si no tiene razón, para reclamar tiene que estar seguro de tener razón y eso siempre se lo digo. Pero como se había equivocado él se dio cuenta que no podía reclamar.

19. María: A mí me interesa enseñarle el orden, que sea ordenado. Que mantenga al menos sus cosas limpias y ordenadas.

20. Jorge: La urbanidad, la limpieza y la mantención de las cosas que estén ordenadas. Y como pasa mucho tiempo en la computadora hemos tenido que cortarla, ponerle horario para que haga otras cosas, no es posible que se pase todo el día en la computadora.

21. María: Pero yo creo que nos llevamos bien, porque jugamos juntos, a veces a la computadora o él nos canta, le gusta cantar y bailar. Cuando era chico jugábamos con él, al ludo, a las cartas.

-
22. Jorge: También nos gusta salir los fines de semana, no quedarse en la casa que es muy chica. Vamos al cerro, al parque y a la casa de la hermana de ella, con las primas.
23. María: Cuando era chico le enseñábamos a leer, porque antes de entrar a primero ya sabía leer, porque yo le había enseñado en la casa con el silabario, y con la prima, que ella es más grande, ella escribía y jugaba a la profesora con él y así aprendió.
24. Jorge: También le enseñamos a tocar instrumentos, porque nosotros tocamos en la iglesia y él toca la flauta, el órgano, y es bueno, tiene buen oído, él saca música.
25. María: También le hemos enseñado a como hacer para convivir con otras personas, porque es importante ser bien educado con la gente, aunque alguien te cae mal hay que ser bien educado. Yo le he enseñado que aunque las personas le caigan mal igual les salude y se acerque y les dé la mano, porque hay que ser diplomático, eso es importante para integrarse a la sociedad a las demás personas.
26. Jorge: Le gusta ir a la misa con nosotros y nos ayuda a tocar, y le gusta porque también hay otros niños. Hay uno que es su amigo y ese niño vive lejos así que no se pueden juntar mucho.

Entrevistada: Ana (Entrevistada N° 15).

Hija: Ana Maria, 17 años.

Fecha: 12 Agosto 2006.

1. El taller me pareció que me gustó mucho porque aprendí muchas cosas que no sabía como manejar, e n cuanto a la adolescen cia. Mi hija era la más grande del grupo d e papás qu e había. Me gustó mu cho, aprend í bastante y echo mucho de menos ir los d ías sábados, porque era como que todos teníamos las mismas inquietudes y queríamos saber como solucionarlos, porque estos niños cuestionan todo, siempre quieren e xplicaciones, si uno dice “no”, “¿Pero por qué no?”. Entonces fue una herra mienta para ayudarme a responder muchas cosas, sobre todo porque con la Ana María estaba pasand o un período crítico con la adolescencia. No le gustan los límites, no le gusta obedecer reglas, pero ahora estamos trabajando en eso y para eso el taller me ha servido un montón.
2. Las experiencias de lo s papás me sirvieron mu cho, hubo un papá que decía que ellos se sentaban todos a dialogar en familia y eso lo puse en práctica con mi familia. Ahora para tomar una decisión nos sentamos los cuatro y opinamos, antes decíamos lo que íbamos a hacer porqu e somos el papá y la mamá, ahora no, les preguntamos “¿quieren ir?, ¿qué les parece?”, me h a dado resultado, quedan más conforme. Ahora la Anita tien e más respeto con nosotros y nosotros de respetarle a ella sus límites, sus necesida des, su privacidad.
3. La otra vez cometí una infidencia con mi hija qu e no debería haber hecho y le pedí disculpas por ha berlo hech o. Somos humanos nadie nos e nseñó a nosotros a ser papá y podemos equivocarnos, hemos ido creciendo co n ellos, en ese sentido.
4. Las experiencias de lo s papás m e sirvieron mucho para ir poniénd olas en práctica acá, lo comentábamos en familia, igual l con Carlos. Hemos tra tado, a pesar que somos una familia tradicional y siempre con límites, como respetar los horarios y la casa, y eso es lo que ha co stado más a mi hija desd e hace como dos años.

-
5. Ahora ella está participando en unos talleres del PC y nos habíamos opuesto al principio con mi esposo, porque independiente de qué partido sea, son muy cerrados, pero si a ella le gusta y si lo está haciendo. Bien. Siempre que cumpla con los horarios, a ese acuerdo llegamos y ella lo está aceptando, porque los dos tenemos que poner de nuestra parte.
 6. Somos una familia tradicional porque nos gustan las reglas, “si te damos permiso, respeta las horas”. Respetar a los papás y eso se está cumpliendo. Gustavo es más tranquilo porque sabe lo que quiere, la Anita está en la búsqueda de lo que quiere. Quiere ayudar a la gente más necesitada y yo le digo que eso lo puede lograr sólo con estudios. Con las reglas siempre hemos sido así, pero cuando era chica era más fácil, no se daba cuenta, ahora es nuevo que conversemos de las decisiones, por ejemplo, decidimos que vamos a consultarles a ellos dónde quieren ir, por ejemplo, y eso me sirvió de los talleres, resulta más.
 7. Nuestro problema en realidad ha sido la rebeldía de la Anita. Nosotros estamos bien, nunca hemos tenido grandes problemas de pareja. Nosotros siempre estamos unidos, somos como anormales dentro de la población. Nos llevamos bien, cuidamos a nuestros hijos, los criamos con la disciplina de tener reglas, por ejemplo, los niños de la población estaban siempre hasta las 2 AM en la calle, los nuestros no. Además son buenos para estudiar, nuestro hijo ya está en la universidad. Siempre hemos sido de vida de familia, de hacer cosas juntos y ahora les pedimos también su opinión, más democráticos porque están más grandes.
 8. La Any está yendo al psicólogo, en el colegio me lo sugirieron, por el cambio que estaba sufriendo, en la casa de la familia en La Florida, es algo normal. Nosotros también fuimos porque queremos saber el punto de vista de un profesional, es familiar, se parece mucho a lo que hablamos en el taller; las negociaciones, los límites, las reglas claras, nos preocupamos por ellos. Sabe que el amor de la mamá y del papá es incondicional y nos preocupamos por ella y, como uno la conoce, sabemos que andaba mal y que podíamos ayudarla. Nunca los hemos comparado a uno con el otro, porque son personas distintas, y sabemos que eso va a ser malo.

-
9. El miedo es que uno después de darle valores a los hijos, uno sabe que siempre van a respetarlos y a tener siempre el ejemplo. El miedo es el contexto de acá, porque esta población es grande y hay mucha droga, mucha delincuencia, entonces les digo a ellos que ellos tienen que estudiar para salir de acá. Yo con el papá ya les enseñamos, no podemos hacer nada, ellos pueden hacer con el estudio.
10. Me preocupa el ambiente que ella se puede involucrar con gente drogadicta. Me da temor que se meta en la droga o el alcoholismo que es muy común acá, pero ella me dice que no, que ella sabe cuáles son sus verdaderos amigos, que se sabe cuidar. Por eso ahora que se metió a la J, que avise si va a llegar tarde, porque acá es malo, que no me tenga preocupada, que trate de llegar a la hora, hace unas dos semanas atrás balearon a un niño enfrente de la casa, no era un niño muy bueno tampoco, pero esas balas locas que de repente tiran pueden caer a cualquier lado. Aquí no se puede llegar después de las 12 de la noche, nosotros llegamos más tarde cuando vamos a los recitales, pero andamos los cuatro y nos protegemos. Yo creo que no puede pasar que ellos se metan a la droga, hemos tratado de hablarles siempre de la realidad y siempre con la verdad, lo hemos conversado con ella, una vez llegó curada y lo hablamos también con la psicóloga. Yo no quiero mentiras ni peleas en la familia.
11. No conozco a sus amigos de la jota, sólo por teléfono, pero le digo que me gustaría un día acompañarla para ver como es el ambiente, como es, o que los traiga un día a la casa.
12. Del taller a mí me encantó. Aprendí a ver que no solamente tenía yo esos problemas y que teníamos todos las mismas preocupaciones de uno, hablábamos el mismo idioma. En el colegio es diferente, te ven como bicho raro de que hablas de los niños del PENTA, te dicen que estás creído por que tu hijo va a la universidad, pero ahí éramos todos iguales, con las mismas inquietudes y problemas y me he dado cuenta que lo que más les cuesta a ellos son las reglas.
13. Mi miedo principal es ella, el entorno, el ambiente. Bueno otro temor es que ella me dice que cuando tenga 18 años se va a ir de la casa, que va a arrendar una pieza, va a trabajar y va a estudiar, ella piensa que es muy fácil afuera. Pero

la psicóloga me dijo que la dejara tranquila, que pruebe, y que le diga que la casa siempre va a estar abierta para ella. Es una medida que tengo que experimentar, tiene que crecer, yo sé que no voy a estar siempre con ella para protegerla, tiene que aprender a decir “no”, que es lo bueno, que es lo malo y cuales son sus amigos y cuales no. Me da susto eso, que le pase algo afuera, que quiere ir a fiestas y salir eso me da miedo, el tema del alcohol, que se ponga a beber o que le hagan daño. Ella se cree grande pero es niña, de todas maneras busca el cariño de los papás, el apoyo. Mi temor es porque mi papá biológico murió de alcoholismo y le tengo mucho temor a los curaos, yo sé que ella nunca ha visto un mal ejemplo de alcoholismo en la casa, y porque la vi ese día curá y nunca la había visto así, me impacté, tengo miedo que no sepa decir “no” y tomar en el extremo de curarse, pero ese día tenía rabia conmigo, pero después conversamos y yo le pedí disculpas, lo conversamos.

14. Ahora uno se da cuenta que el taller se relaciona con la vida, porque lo estoy poniendo en práctica lo que saqué de ahí, lo que aprendí de los papás, por eso encontré súper bueno.
15. Nosotros salimos a recitales de Inti-Illimani porque nos gusta a los cuatro, también visitamos a las abuelitas juntos y salimos a veranear todos los veranos. Eso es como lo nuestro, salir de acá, despejar nos, sin radio ni TV y vamos a acampar siempre a un lugar diferente. Cada uno trabaja o estudia y en la noche tomamos once los tres, porque Carlos llega más tarde, conversamos de lo que pasa en el día, comentamos como nos va y el domingo estamos los cuatro juntos. Ella está trabajando dos días a la semana en el colegio ayudando a la psicopedagoga, le gusta, entonces nos venimos después del trabajo juntas y nos venimos conversando todo el camino, nos venimos juntitas.
16. Mi relación con la Anita es buena, pero hubo un tiempo de desconfianza y yo de sobreprotección. Yo quiero que ella sea feliz y en un ambiente sano, yo veo que eso será así, porque está madurando, ella se va a dar cuenta que todo ha sido por su bien.
17. Cuando eran chicos salíamos siempre al cine, al circo para el 18, al aire libre, a tomar once, al Cajón del Maipo, jugábamos. Somos más de piel nosotros, de andar abrazando, besando, más que palabras, somos afectivos de esa manera. Todavía nos acostamos los 4 en la cama, vemos televisión, llevamos

todo para arriba y tomamos once en la pieza. El problema ha sido ahora con la Anita nomás que le ha costado la adolescencia, pero ha dado resultado que vayamos a la psicóloga, que son las mismas cosas que le digo, pero si se las dice ella, ella escucha más. Ellos saben que el amor es incondicional a los hijos, si se van un día, yo siempre voy a estar acá.

18. Lo más importante siempre ha sido enseñar el respeto por los demás. No importa si esa persona tiene más o menos que uno, pero hay que respetarla por lo que es. No mirar en menos a las personas porque vivimos en una población y porque ellos van a la universidad, sino respetarlos y valorarlos. Saber decir que no cuando hay que decir que no, estar alejado de la droga, y que salgan de acá. Lo importante para mí es que estudien, que sean felices y que se vayan de la población porque este ambiente no es bueno para la juventud, yo sé que en todos lados hay malas y buenas personas.

19. Una vez me dijeron: “Ah tú vives en Los Navios, ahí hay puros ladrones” y no porque también hay gente de esfuerzo, es verdad que hay gente mala, pero también hay gente buena. Pero hay que respetar a la gente por lo que es, no por lo que tiene, siempre hablándoles, conversándoles y el ejemplo de uno también, porque uno no puede ser tampoco tan creída y no mirar a los demás, hay que tratar de ayudar a los que necesitan, yo pienso que cuando alguien me necesita o eso y ahí, si yo puedo ayudar yo ayudo en la manera que pueda. Con palabras uno puede decir muchas cosas, pero si uno hace algo que nada que ver lo que se dice no sirve de nada.

20. Hasta el momento yo tengo mucha fe que lo he logrado con los chicos, yo sé que ellos respetan a la gente, y Anita María que está metida en esto y que quiere ayudar a la gente. Quiere estudiar sociología para trabajar con la gente de La Pintana, de La Granja, quiere trabajar con la gente que la van a necesitar. Lo que me interesa es que elijan una carrera que les guste, que sean felices con eso, porque van a trabajar toda la vida en eso. No me interesa que elijan una carrera que ganen mucho dinero porque si son infelices, de qué va a valer, es algo que ellos tienen que elegir y que se sientan realizados. Yo elegí lo que me gusta, me encantan los niños, pero siempre me arrepentí de no haber ido a la universidad, porque aquí respetan más a los profesionales de una universidad que de instituto.

-
21. Tratar de ponerlos en un colegio de un nivel un poquito mejor que el de la población, por eso los puse en un colegio particular subvencionado. Traté de sacarlos así de acá, que estudiaran y se fue dando con las notas, el preu y que fue a la universidad. A ella, con mucho sacrificio, le hemos pagado el preuniversitario, porque tienen que tener las mismas oportunidades, si son iguales. Pero ella está trabajando y todo lo que gana me lo da para pagar el preu, estamos pagándolo así y eso lo valoro mucho en ella, por ser una niña tan joven prefirió pagar el preu en vez de gastarlo en sus amigos. Le ofrecieron el trabajo y dijo que sí, le dije que si no le interfería en los estudios que lo hiciera, y en el trabajo se está dando cuenta que hay niños pequeños con grandes problemas.
22. Nosotros somos diferentes a las familias del entorno porque somos unidos, hemos tratado de darles mucho amor a ellos, de darles una educación, que para mí es lo más importante. Yo siempre traté de meterles eso de que tienen que estudiar, de tener una profesión, de tener un trabajo más estable, no como el papá que a veces tiene más trabajo a veces no, y demostrarles amor, independiente de los errores que podamos cometer, estamos creciendo con ellos.
23. Acá las familias dejan a los niños muy a la calle y no les importan donde están, ni a qué hora se entran. No se preocupan del estudio, dicen que terminen el octavo y que ya se van a trabajar. Yo pienso que, en general, no les importa tanto el estudio, pero hay otras que sí les importa, pero hay otras dicen: “¿Para qué? Si después no encuentran trabajo”. Hay mucha juventud que anda en la calle, en las esquinas. Los niños hasta las 2 de la mañana jugando en la calle y al otro día hay que ir al colegio y no se preocupan. Es bien poco el contacto que tengo con los vecinos, saludamos, conversamos, pero no estoy en eso todo el día, trabajando. Por eso nos encuentran raros, porque los hijos nuestros se acostaban temprano y estudiaban, y nos encuentran un poco raros por eso, o por envidia, porque tratamos de mantener la casa más arreglada, más bonita, vamos de a poco, ganamos poco, pero nos organizamos, la gente no se organiza, no guarda. Nosotros ahorramos siempre para el futuro de nuestros hijos. Anita sale de cuarto medio y ya va estudiando, estamos guardando plata para pagar sus estudios.

-
24. Bueno lo único es que ella no pudo terminar el PENTA porque entre pagar el preu y el PENTA tuvo que elegir, no podíamos los dos, dijimos que ella pudiera hacer el preu el próximo año y terminar el PENTA este, pero fue una decisión de ella hacer el preu este año.
25. Cuando yo me casé, dejé de trabajar cuando nació Gustavo, era súper enfermizo, después con Anita María, los cuidaba yo, no los dejaba con nadie, porque yo era bien sobreprotectora. Si la decisión fue mía de tenerlos era para yo cuidarlos, empecé a trabajar de nuevo cuando la Anita María entró al kinder de ahí empecé a trabajar en el mismo colegio de ella. Yo estaba cerca de ellos, medio día y en la tarde los veía acá.
26. Mi vida giraba en torno a ellos cuando chicos, de cuidarlos, era bien rutinaria, mi casa, mis hijos. Pero yo necesitaba trabajar y desarrollarme como persona en lo que yo había estudiado, independiente de que los amaba, pero necesitaba trabajar y, no por lo monetario, si no para desarrollarme como persona. Después me costaba trabajar, tenía un poco de sentimiento de culpa de dejarlos con otras personas, pero yo lo necesitaba y a demás íbamos a estar mejor, que les podríamos dar más cosas y un mejor futuro. Una vez me dijo Gustavo que se sentía solo cuando yo trabajaba cuando era chico, y ahí te vienen los sentimientos de culpa, pero yo creo que he estado hartos con los niños, me he preocupado lo más posible, las vacaciones siempre son ellos nomás, y yo pienso que he tratado de hacerlo bien, si ellos me necesitan yo estoy ahí, si tengo que optar por ellos opto por mis hijos.
27. Cuando estaba en la casa jugábamos, salíamos, salía al parque, les ayudaba a las tareas, les enseñaba a recolectar, a pintar. Siempre que tuviera los materiales para estudiar, veíamos televisión, películas, escuchábamos música, éramos buenos para hablar, nos contábamos lo bueno, lo malo, lo que nos gusta, lo que no les gusta, ahora también me cuentan de sus amigos, de la universidad, somos bien abiertos.
28. Yo creo que el secreto es el amor y la comunicación que hay, que ellos se sientan queridos y apoyados por uno, nosotros estamos siempre preocupados por ellos, que no les falte nada dentro de lo que podemos, que se sientan reconocidos, admirados por uno, y yo admito a mis hijos, los encuentro tan

inteligentes, me hablan, me conversan y si yo no entiendo de qué me hablan ellos me explican.

Entrevistada: Irma (Entrevistada N° 16).

Hija: Constanza, 16 años.

Fecha: 12 Agosto 2006.

1. El taller estuvo muy bueno, a mí me encantó y me sirvió. Con la orientación de usted fue muy bueno, y porque a mí el taller me sirvió mucho también por la opinión de cada uno de los papás, para mí no es muy difícil porque mi hija no es una niña problema, es muy dócil y se adapta bien a las situaciones, para mí no es complicado. Yo sentí que algunos papás tenían problemas con sus hijos, y yo me preguntaba que por qué, si al conversar con los hijos, la comunicación es primordial para educarlos.
2. Ahora yo rescato las cosas que se hablaron en el taller porque mi hijo ha comenzado a estar un poco más difícil y yo siento que sé como manejar la situación, entonces ahora veo la diferencia. Ahora yo esto y sintiendo que me sirvió, sobre todo por lo que se habló de la adolescencia.
3. Me sirvió en el como controlar la situación con mi hijo, el hecho de conversar con él y poder transar, tomar su tiempo para pensar las cosas y no explotar, hay momentos que él quiere mostrar que tiene la razón. Por ejemplo, eso que los niños quieren demostrar a los papás que los sobrepasan y yo he tratado de incorporar lo que decían los papás de cómo actuar, trato de conversar con él y hacer tratos, me ha costado mucho, es difícil, es una edad difícil, pero me da resultado. En cambio la Cony no es problemática, porque cuando quiere algo diferente ella me propone cosas, no se impone, entonces con ella es súper adaptable. Aunque con el papá tiene ciertos roces porque él tiene una personalidad dominante y ella como que tiende a defenderme y le dice: "Papá, ¿por qué tú siempre crees tener la razón, si mi mamá también dice otras cosas, no podría ser de igual a igual?", entonces siento como que me quiere proteger, provoca roces con el papá, porque él se siente atacado, de repente se lo toma mal y yo me siento un poco extraña, no quiero que haya problemas entre ellos. Ella siempre me dice: "Mamá tú tienes que defenderlo tuyo y decir lo que sientes y no guardarlo, y eso es lo que le molesta a mi papá que yo diga las cosas como yo las siento".

-
4. Ella opina, porque nosotros siempre conversamos diferentes temas, en la noche, a la hora de once, siempre hablamos de temas de familia y ella siempre opina, y es súper madura para opinar. En relación al taller, uno no almacena todo, pero todo lo que más le conviene lo aplica, y con mi hijo he tratado de aplicarlo y me siento segura, y estoy firme, yo soy la mamá y quiero salir adelante con él, que este arbolito crezca derecho, yo creo que me ha ido dando resultado. Por ejemplo, el viernes él salía del colegio y se iba con los abuelos porque es campo y se divierte, pero empezó a bajar el promedio, entonces a hora, el fin de semana se tiene que venir a Santiago a estar con nosotros y a estudiar, ese es uno de los entrecomillas “castigo”, así aprovecho de estar más cerca de él y conversarle, porque si lo dejo a la idea de él, creo que estamos mal. Con la Cony tenemos una buena comunicación, muy mamá e hija y conversamos siempre.
5. Yo estoy bien tranquila y segura de la educación de mi hija, me siento como feliz y bien orgullosa de ella. Me preocupa de que se me desvíen mis hijos, pero creo que mientras no los deje solos, mientras esté comunicándose con ellos, preocupada de ellos, no tendría por qué.
6. Yo he escuchado que los niños en este período, para mí es un gran error, no se tienen que juntar con niños que no estudian o que están en la droga o en el alcohol, yo no les prohíbo juntarse pero para que les ayuden y lo hemos conversado nosotros. Por ejemplo, en el campo pasa mucho que hay niños que no quieren estudiar y yo le digo que tienen que aconsejarlos, que en la vida es importante, yo les digo: “Converse con ellos, ayúdelos, aplique métodos y dé ejemplos”. Otros familiares o los abuelos dicen que hay que quitarle el permiso que se junte con esos niños, y yo digo que se junte para que lo ayude, y ese es un problema para mí, porque no estamos de acuerdo con los abuelos, yo digo que se tiene que relacionar con todo tipo de niños, con niños buenos, con niños malos, con todo tipo de niños, para darle a él el poder de decisión. Él va a ver en la vida que hay niños que no están orientados por el buen camino, que no tienen buena comunicación con sus papás, y ¿por qué él no los va a poder ayudar si nosotros les hemos dado todos los ejemplos de lo bueno y de lo malo? Él sabe lo que tiene que hacer, y yo sé que no va a elegir mal y que él los puede ayudar.

-
7. El problema es otro, es que él pensó que si se iba a estudiar afuera iba a hacer lo que él quería, pero no, porque también tiene límites, tiene rayadita la cancha. Pero aunque él lo sabía, creía que sería como él quería. Yo tengo confianza en la decisión de mis hijos, yo conozco a mis hijos, sé lo que ellos quieren y sé para qué lado tiran. No sé si es bueno o malo, pero yo tengo confianza, yo no dudo en lo que me dicen, si la Coty me dice: "Voy a quedarme donde tal compañera", si yo sé el teléfono y dónde va a estar me deja tranquila, pero yo nos soy de llamarla a cada rato para saber si es verdad, yo creo que es de cada mamá tener la confianza de su hijo de a dónde y con quién va.
 8. Porque tanta preocupación es como no darle espacio a los niños. Los niños necesitan su espacio, porque si no, si la mamá le propone el camino no le deja espacio para decidir. El problema es de mi pasado porque a mi todo me lo prohibían, todo era malo, todo "no", eso me hizo aprender en la vida que no podía ser tan rígido todo. Yo tuve muchas restricciones, tenía muy bloqueado todo, tuve que emigrar salir de donde vivía para empezar a hacer cosas, y no quiero que con mis hijos pase eso. Por eso va la confianza y conversar con ellos y decirles "yo confío en ti y si tú estás equivocado y te pasa algo, convérsalo y nosotros te ayudamos".
 9. En este caso mi hija es muy comunicativa, pero mi hijo no es tan así, si le pasa algo se encierra y escucha música, hay que preguntarle. En cambio la otra chica es más expresiva y lo cuenta, ella siempre busca cosas para estar ocupada, él se aburre más. A Héctor le cuesta, pero yo trato de abrir un poquito y de preguntar y me cuenta, aunque me ha costado porque es más retraído, en el sentido de saber qué siente o cómo se siente. A veces no sé lo que está pensando o lo que quiere.
 10. Yo creo que con la Cony no tengo problemas porque en la parte comunicación vamos muy bien, tenemos muy pocas diferencias de opinión, las discutimos pero llegamos a un término bueno. Nunca hemos tenido un roce como para discutir. Por ejemplo, ella sale poco, fiestas pocas, amistades, yo no le voy a prohibir, pero sí le voy a dar un horario. No hemos llegado a una cosa grave, a no ser que sea de comida, ella es muy mala para comer, y en el orden de su pieza es su espacio, si está desordenado es su problema, para mí el día sábado hago el aseo general, pero no me meto en sus cosas porque ese es su espacio.

-
11. Nos llevamos bien, pasamos mucho tiempo juntas, porque yo trabajaba cuidando niños en mi casa. Yo no quería trabajar más, quería hacer un cambio, y le pregunté a ella y a mi marido y ella me dijo : “Sí mamá, es un cambio, has estado todos estos años encerrada en la casa”.
 12. En casa las decisiones se comentan, se conversan, siempre en familia y todos tienen derecho a dar su opinión libremente. Yo me llevaba mal con mi mamá porque me prohibía todo.
 13. No sé si ser así con mi hija. Mi hermana me cuestiona que tengo mucha confianza con mis hijos, que les doy espacio, tengo diferencias con los familiares en ese sentido. Pero yo me siento tranquila, soy feliz con ellos. Ellos siempre han tenido su espacio propio que se respetaba, ellos dormían en la misma pieza, en un camarote, tenían sus responsabilidades, como hacer cada uno su cama y a la Co ny que dormía arriba le costaba, pero la hacía, mal al principio, pero la hacía. Y desde siempre se turnaban para lavar los platos de la once, ahí se fueron de a poco organizándose, uno lava loza, el otro seca. Siempre fui dándole responsabilidades a cada uno, por ejemplo, cuando lavaba, tender la ropa.
 14. Cuando estudiaban, la hora de estudio la tienen y toda vía se respeta, luego pueden hacer otra cosa. El horario de estudio se cumple, desde siempre, desde chiquititos, muy organizados, porque como yo siempre trabajé, todo era muy estructurado. Y siempre cumplieron sin problemas, por ejemplo, nunca tuve problemas que no se quisieran levantar para ir al colegio o algo así, sonaba el despertador y se levantaban al colegio. Ellos son responsables y yo creo que es porque uno desde chiquititos les empieza a dar el hábito de las responsabilidades. Ellos no se pueden atrasar un minuto ni al colegio ni a sus responsabilidades, nunca me han llamado para decir que llegaron tarde ni nada. Ellos se levantan y se hacen solos su desayuno, yo no me levanto a servirles el desayuno, creo que eso desde siempre, es una cosa de familia.
 15. Para mí lo importante en la vida es que se sean responsables en la vida, no que aprendan cosas de la casa, ni a cocinar, ni a limpiar, eso lo aprenden cuando lo necesitan, y lo hacen si lo necesitan, por ejemplo, cocinar; ellos a veces se ponen a hacer cosas y no les resultan. Yo soy relajada y no me preocupa, eso si les sirve para experimentar y para aprender no me preocupa. Por ejemplo,

mi hijo para una Navidad recibió un robot, lo primero que hizo era desarmarlo para ver como funcionaba, pero a mi no me produjo nada, el juguete es de él y él puede hacer lo que quiera con su juguete, y él hace cada cosa, con pedazos de madera o con sus juguetes, pero que lo haga, a mi no me preocupa, desde siempre ha sido así. El papá se enojaba, pero ahora entendió y ya no se enoja, porque está descubriendo.

16. A la Cony le gusta la música y hace tiempo me pidió una guitarra, y son caras, pero compramos la guitarra. Ella nunca había tocado una guitarra “pero la quiero, pero la necesito”, sola aprendió, fue para Navidad, en siete meses ya aprendió bajando música de Internet.

17. Ella me preguntó: “Mamá, ¿tú me ponías música en la guatita o algo así?” y en esa época a mi me gustaba tejer, coser o hacer cosas y siempre ponía música suavecita porque mi esposo trabajaba de noche y dormía de día “por eso yo soy tan inteligente”. Lo he escuchado mucho pero no sé si tendrá de verdad relación, pero yo lo hice inconscientemente.

18. Cuando eran chicos jugábamos mucho y salíamos mucho. También se criaron en el jardín infantil con muchos niños y muchas tías, también salíamos mucho al campo con los abuelos, tenía a mi hija de dos años y mi hijo recién nacido y partíamos. Yo agarraba el bolso y partíamos, no me hacía problema, y se portaban bien, dormían. Y hasta el día de hoy agarramos y partimos, vamos siempre al campo porque les gusta mucho la naturaleza, los animales. Jugábamos a la ronda, a los caballitos, a la pelota. El Fabi es muy brusco, pero se tira encima de mí, jugamos al caballito de bronce, o con el papá, incluso han quebrado la cama con el papá muchas veces jugando. La Cony no le gusta que le den besos y el papá la persigue y la agarra para darle besos por todos lados. Ahora con la Cony ya no jugamos tanto como cuando chiquita, yo la peino, le hago cariñito y mientras hacemos eso conversamos, pero lo hemos pasado bien en la vida.

19. El papá siempre ha trabajado mucho, es muy trabajólico, se da poco tiempo en la casa, porque él dice que sus hijos necesitan pero, como sabe que los hijos también lo necesitan a él, el poco tiempo que está en casa lo absorben. Siempre fue igual, yo lo conocí así, así que no puedo reclamar ahora.

20. Lo más importante para educar a los hijos es la comunicación y la confianza, es un conjunto para que funcione todo bien, como ha funcionado hasta ahora, pero siempre uno está pensando como hacerlo para que el árbolito vaya derecho y no a que lo que yo quiera pero que tomen decisiones solitos y que no se equivocaran, que sean alguien en la vida, pero igual respetando lo suyo, sus decisiones.

ANEXO Nº 11

MANUAL PARA PADRES

Mirra Raglianti



NIÑOS CON TALENTO: MADRES Y PADRES APOYANDO SU DESARROLLO

**Guía de consulta para
madres y padres**

Mirra Raglianti H.



INTRODUCCIÓN

PRESENTACIÓN DEL MANUAL

MÓDULO NÚMERO UNO: ¿QUÉ ES LA INTELIGENCIA Y EL TALENTO?

MÓDULO NÚMERO DOS: ¿CÓMO SON LOS NIÑOS DOTADOS?

MÓDULO NÚMERO TRES: ¿PUEDEN PRESENTAR PROBLEMAS LOS NIÑOS DOTADOS?

MÓDULO NÚMERO CUATRO: ¿CÓMO SON LAS FAMILIAS DE LOS NIÑOS TALENTOSOS?

MÓDULO NÚMERO CINCO: ¿QUÉ PROBLEMAS PUEDEN PRESENTAR LAS FAMILIAS DE NIÑOS CON TALENTO?

MÓDULO NÚMERO SEIS: MI HIJO A DEMÁS DE TALENTOSO ES O SERÁ ADOLESCENTE

REFERENCIAS



INTRODUCCIÓN

Esta instancia formativa nace de una evaluación de necesidades de información y formación de padres de niños con altas capacidades que participan de un programa de desarrollo de talentos en Chile, realizada entre Octubre del año 2004 y Marzo del año 2005.

El tema en Chile, si bien no se ha tratado directamente desde políticas ministeriales, ha comenzado a cobrar relevancia recientemente. El país se encuentra en un proceso de tránsito hacia la implementación del principio de equidad en la educación, que enfatiza la igualdad de oportunidades, es decir, procura que nadie quede fuera del sistema educativo por razones distintas a sus capacidades e intereses, reconociendo la diversidad, las necesidades educativas distintas y los capitales culturales diversos del alumnado.

Aún así, el extremo superior de la curva aún no ha sido asumido por las políticas educacionales del país, como problema propio, sino que el abordaje de la educación de estos alumnos, queda como responsabilidad de la creatividad e iniciativa de los propios establecimientos educacionales. Sin embargo, han nacido algunas iniciativas propias de universidades y fundaciones para abordar el tema de la alta dotación y brindar la posibilidad a estos niños de desarrollar su talento.

El manual aquí expuesto corresponde a una versión piloto de las seis sesiones que contempla el programa o seis módulos del taller para padres diseñado para ser trabajado en una de estas instancias formativas existentes en el país, el Programa PENTA – UC.

Los módulos propuestos incluyen información sobre la inteligencia, la alta dotación, características del niño dotado, vulnerabilidades y problemas frecuentemente asociadas, características de las familias de los niños talentosos, sus problemas frecuentes, características del adolescente talentoso y sus vulnerabilidades. Para cada tema se pretende presentar algunas estrategias de abordaje. Estos temas fueron evaluados, por los mismos padres, como de mayor relevancia a la hora de recibir información en el tema del talento académico.

El presente manual pretende ser dinámico, entretenido y de fácil lectura, mostrando la información de manera sencilla, clara y directa. Para la elaboración del mismo, se ha realizado una revisión teórica y bibliográfica de los principales autores e investigadores en el tema de la alta dotación, talento y familia. La información bibliográfica consultada se presenta al final del informe en el apartado de “referencias”.

El manual se estructura de la siguiente manera: una presentación explicativa de sus objetivos, su forma de trabajo y su organización. Luego se divide en módulos de trabajo, donde cada uno de ellos tratará un tema específico de información. Los temas se tratan a través de actividades individuales a ser realizadas por las madres y padres, y a partir de los cuales se realizarán actividades grupales en el taller para padres.

Mirra Raglianti Hidalgo

Octubre, 2005

PRESENTACIÓN

Estimada Mamá y Estimado Papá:

El libro que tienes en tus manos ha sido diseñado especialmente para ti pensando en las inquietudes que puedes tener respecto de la alta habilidad de tu hijo o hija, y en la forma que puedes ayudar a su desarrollo. También se ha pensado en el abordaje de situaciones difíciles, relacionadas con el talento de tu hijo/a, que pueden presentarse en tu familia. Los temas aquí propuestos corresponden a aquellos que un grupo de madres y padres de niños de alta habilidad, como tú, presentaron como necesarias de conocer.

Este manual pretende entregar información de manera sencilla, concreta, dinámica, y entretenida. Para esto se ha dividido en módulos informativos, donde cada uno tratará un tema específico y en el cual se te pide que realices algunas actividades de tipo individual. Se espera lo hagas con disposición, sinceridad y ánimo.

Se te solicita que seas activo, participativo y abierto, por que sólo a través de tus experiencias y la información que manejas, unida a la de otros padres, es que en conjunto construiremos el conocimiento.

Se espera que a través de esta forma puedas resolver tus inquietudes y te sientas con mayores herramientas para apoyar el desarrollo sano de tu hijo/a y para hacer frente a los problemas que puedan surgir de esta situación.

iiBienvenido y espero lo disfrutes!!

MÓDULO UNO: ¿QUÉ SON INTELIGENCIA Y TALENTO?

Cuando hablamos de un niño talentoso, no podemos dejar de imaginarlo inteligente. Aunque algunos niños son talentosos en las áreas musical o artística, o son talentosos de otra forma distinta a la escolar y pueden no tener notas sobresalientes en el colegio, se ha visto que es necesaria una inteligencia por encima de lo normal para que los talentos encuentren una aplicación que de frutos. Es decir, todo niño talentoso es necesariamente inteligente en una o varias áreas.

De acuerdo a lo que tú crees que es la inteligencia, piensa en alguien que tú consideres inteligente: ¿Cómo es?, ¿cómo aprende?, ¿cómo reacciona ante un problema?

Escríbelo aquí...



Ahora bien, si te fijas, cuando pensamos en una persona inteligente lo hacemos desde las impresiones que tenemos de gente que conocemos que, por ejemplo, son capaces de resolver problemas de una manera creativa o de otros que aprenden con rapidez, y los comparamos con personas que lo hacen más despacio. Nos damos cuenta también que algunas personas toman rápidamente decisiones correctas en situaciones complicadas, mientras que para otros esa misma situación se convierte en un problema muy grande.

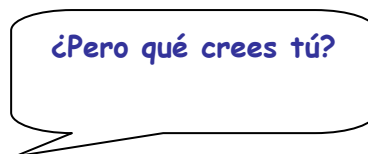
Proponemos entonces, que existe una capacidad llamada inteligencia para explicar las diferencias en el comportamiento intelectual de las personas, como por ejemplo, cuando tenemos que resolver un problema.



Existen diferentes ideas, de distintos estudiosos, sobre la naturaleza de la inteligencia. Una idea dice que la inteligencia tiene una base biológica o puramente genética, lo que quiere decir que se trasmite de padres a hijos.

La otra postura relaciona la inteligencia con la vida cotidiana y dice que su desarrollo está totalmente influido por factores culturales, educativos y sociales, por la personalidad y por una multitud de acontecimientos que le ocurren a cada persona durante su vida, es decir, de las experiencias que provienen del ambiente.

Pero también existe una tercera idea que define la inteligencia como la interacción de ambos componentes: Un resultado de los componentes genéticos y ambientales.



Ahora pregúntate...

Imagina qué pasaría con el desarrollo de los niños si la inteligencia estuviera 100% condicionada por los genes, o bien si estuviera condicionada sólo por el ambiente. Escribe todo lo que se te ocurra en cada lado de la tabla, según corresponda. Puedes seguir el ejemplo.

Si la inteligencia es totalmente genética....	Si la inteligencia es totalmente es ambiental....
<i>Creo que los hijos de padres muy inteligentes es seguro que triunfarán</i>	<i>Creo que los niños que viven en poblaciones marginales no serían nada de inteligentes</i>

Actualmente, aunque no hay un acuerdo total entre los investigadores, las teorías y los modelos existentes apuntan más hacia el interaccionismo, es decir, a la influencia conjunta de la genética y del ambiente casi en igual medida sobre el desarrollo de la capacidad intelectual.

Algunos autores han hablado de los posibles modelos relacionados con el origen y la forma en que se muestra la inteligencia. Dentro de los más conocidos tenemos a Renzulli, Gardner y Sternberg, de quienes hablaremos a continuación.

La Teoría de los tres anillos de Renzulli

Se llama así porque este autor dice que la inteligencia sería el resultado de la interacción de tres anillos, es decir tres factores que se entrelazan. Estos factores son: La motivación, el compromiso con lo que se está haciendo (la tarea) y la capacidad creativa, es decir, la capacidad del niño de ver las cosas de manera diferente y original.

Según esta idea, ¿Crees tú que este autor piensa que....?. Responde SI o NO a cada afirmación:

-
- La inteligencia es un potencial que puede ser desarrollado.
 - Algunas personas pueden desarrollar mucho este potencial, llegando a rendimientos excepcionales.
 - Reconoce que la inteligencia no se da sólo en un área, sino que puede darse en un espectro amplio de habilidades⁵¹.

Teoría de las inteligencias múltiples de Gardner

Este otro autor cree que la inteligencia no es una sola, sino que hay varios tipos de ella y que una persona puede desarrollar ampliamente un solo tipo de inteligencia, y no necesariamente los otros a la par, mientras que otra persona puede desarrollar otro tipo de inteligencia distinta. Y entonces ambas personas serían inteligentes aunque en distintas áreas.

Gardner dice que estas inteligencias son diferentes, no siempre relacionadas, y se muestran de maneras distintas.

Seguramente te preguntarás de qué inteligencias estamos hablando:

- Inteligencia lingüística: Se demuestra en la facilidad para hablar bien y expresarse ampliamente de forma escrita.
- Inteligencia lógico-matemática: Se expresa en una facilidad para representarse las cosas matemáticamente y ver todas las relaciones lógicas entre uno y otro elemento o situación.
- Inteligencia kinestésica-corporal: Se aprecia en una facilidad para expresarse a través del cuerpo y los sentidos como en la facilidad de coordinación, para el baile, el deporte, etc.
- Inteligencia espacial: Se demuestra en la facilidad para saber ubicarse en el espacio. Por ejemplo, saber leer planos, caminar por calles desconocidas y saber siempre "donde se está parado".
- Inteligencia musical: Se expresa en una facilidad para todas las actividades relacionadas con la música, como cantar, componer música, tocar un instrumento, etc.

⁵¹ La respuesta a todas es SI

- Inteligencia interpersonal: Se aprecia en una facilidad para llevarse bien con la gente, saber convivir de forma sana y poco conflictiva con los demás.

- Inteligencia intrapersonal: Se demuestra en una facilidad para llevarse bien con uno mismo, conocerse y quererse tal como se es.

Ahora piensa para qué tienes facilidad tú, cuál de estas áreas te representa y escribe en el siguiente cuadro cuál o cuáles son tus inteligencias:



Teoría triárquica de la inteligencia de Sternberg


Este autor dice que lo importante de una persona inteligente no es sólo la inteligencia académica, o sea, la típica imagen que tenemos de la persona inteligente como que piensa mucho, que triunfa en la escuela, que sabe demasiado, que siempre tiene una respuesta o una opinión, etc.

La llama triárquica porque dice que la inteligencia es una mezcla de tres factores: El factor analítico (la capacidad de analizar los hechos), el factor práctico (la capacidad de aplicar en la vida los conocimientos) y la creatividad (la capacidad de ver las cosas de manera original y encontrar soluciones nuevas).

Lo más importante, según lo que él dice, es la parte práctica de la inteligencia, saber aplicarla a la vida cotidiana, en el día a día y resolver adecuadamente las dificultades “sin hacerse tanto problema”.

Seguramente conoces algunas personas que te sorprendan por esta capacidad, piensa en alguna de ellas y en una situación en que hayas encontrado que salió

de una situación difícil de forma "muy sencilla", que "a ti no se te habría ocurrido", y sin "complicarse mucho la vida"... Escríbelo aquí:



¿Y cómo
definimos
talento?



¿También
hay
modelos?



¿Qué dicen
los autores?

La definición y lo que significa tener talento, al igual que lo que pasa con la inteligencia, ha ido cambiando a lo largo del tiempo y ha adoptado distintas ideas.

Inicialmente el **talento** se refería a los adultos que habían alcanzado un rendimiento excepcional en algo. Después cuando se habló de los niños, se aplicó al porcentaje superior que había alcanzado éxito en lo académico (en el colegio). Y desde la mitad del siglo pasado, el término se ha extendido a otras habilidades no intelectuales y se ha hecho más complejo.

En la práctica el término siempre se utiliza de una forma comparativa, es decir, para decir que una persona es talentosa es porque la estamos comparando con los demás que conocemos. Comparamos a alguien con otras personas, de modo que decir que alguien es o no talentoso se trata de un juicio relativo.

Se ha visto incluso que en la misma área de habilidad pueden ser denominados como talentosos niños de rendimiento diferentes, esto dependiendo del criterio de comparación, es decir, con quién se le compare.

En cuanto a cómo llamar a los niños con talento, seguramente habrás escuchado hablar de los niños **superdotados** en el lenguaje coloquial.





Por favor piensa en lo que te hace sentir la palabra "SUPERDOTADO", ¿qué te imaginas?, tal vez te imaginas un niño vestido de traje azul, pantaloncillo y capa roja, que todo lo puede.

Sí, esta suele ser la imagen que se asocia a esta palabra, por lo que es necesario ir aclarando algunas inadecuaciones de este término.

Hay autores que le han llamado a la palabra superdotado el término de las tres mentiras porque es una palabra que nos miente y que nos hace creer cosas que no son:

- La primera mentira es respecto al origen del término, que en inglés es "gifted", palabra que hace referencia a un regalo o un don, por lo que la traducción literal sería de dotado y no SUPERdotado.
- La segunda mentira se refiere a que es un término muy impreciso, que dice muy poco de la persona: Dice sólo que es SUPER en algo. Este algo se puede referir a muchas capacidades, ya que no se especifica en qué, por lo tanto, se convierte en un término paraguas, es decir, que se usa para etiquetar a toda persona que tenga alguna habilidad especial.
- La tercera mentira se refiere a que el término nos hace creer que los niños nacen siendo SUPER y no toma en cuenta la posibilidad de desarrollo del talento. El talento propiamente tal es un estado al que se llega de adulto, nadie nace superdotado, genio o campeón. Se puede nacer con capacidades que debidamente desarrolladas se convertirán en habilidades superiores o talentos.

Por lo tanto, muchos autores han optado por utilizar otros términos más libres de prejuicios con el fin de aproximarse al estudio de sus características sin un sesgo predeterminado y dar la posibilidad al niño talentoso de no ser etiquetado.

En este manual se adopta esta postura, utilizando términos como: Alta capacidad, alta habilidad, dotación, talento, etc., todos ellos como sinónimos.

También hay otros autores que, para ser más precisos, han querido diferenciar términos que se parecen, pero que no son lo mismo.

-
- Por ejemplo, si escuchas decir que “Manuel siempre ha sido un niño precoz”, ¿eso significa que Manuel es un niño talentoso?

La respuesta es “no necesariamente”, ya que los niños precoces son los que tienen un desarrollo inusualmente temprano de alguna habilidad: Aprenden a hablar antes o a caminar antes, por ejemplo.

No corresponde esto a una mayor capacidad intelectual. No necesariamente son más inteligentes por eso, sino que se trata de un fenómeno evolutivo, es decir, de hacer las cosas antes del tiempo en que se esperaba que se hiciera.

La precocidad constituye una característica del talento, pero no es un factor predictivo, es decir, no todos los niños precoces son niños talentosos (ni todos los niños talentosos han sido precoces).

- ¿Y si hablamos de personas excepcionales, de qué estamos hablando?

Excepcional se le llama a la persona que tiene un altísimo grado de rendimiento en un área, que se sale mucho de lo normal y de las que suele haber una por cada diez mil.

- Ah!! ¿Entonces esos son los genios?

No necesariamente, porque genio se le llama a una persona que además de tener una capacidad especial tiene una producción increíblemente alta en lo que hace. Por ejemplo, un pintor muy creativo, que pinta muchos y muy buenos cuadros.

- Bueno entonces ser dotado, no es ser necesariamente un genio, ni excepcional, y a veces uno dotado pudo haber sido un niño precoz, ¿y el talentoso quién es?

Para la mayoría de los autores decir **talentoso** o **dotado** es lo mismo. Pero hay un autor (Gagné) que hace la diferencia entre las dos formas de nombrar.

Para él, un don es una capacidad superior con la que se nace, un potencial que te puede identificar como especial. Es decir, una persona dotada es quien tiene altas habilidades en un área, con las que nació, pero que aún no las ha desarrollado.

Ahora bien, si esa persona logra entrenar su don, desarrollarlo y manifestarlo, se convertirá en talento. El talento surge progresivamente de una capacidad (don) que ha sido sistemáticamente desarrollada y entrenada. Así un niño dotado se convierte en un adulto talentoso.

¿Te atreves a decir qué tipo de factores podrían influir en el desarrollo de un don para que se convierta en un talento? Ten en cuenta lo que antes se habló sobre la inteligencia. Anótalo aquí:

Seguramente en tus apuntes incluiste algo que tenga que ver con el contexto, con cómo el ambiente, las personas que están a tu alrededor y las cosas disponibles, te ayudan o te interfieren en el desarrollo del don. ¿Pensaste en los factores culturales?

Es importante recordar que cada civilización privilegia ciertos talentos y no fomenta otros. En nuestra cultura occidental moderna, por ejemplo, el talento intelectual o académico es el que claramente recibe mayor reconocimiento social (tener buenas notas, sacar un título universitario, ser bueno estudiando).

En cambio las habilidades o el desempeño destacado en otros ámbitos, como la música o el deporte, sólo son valorados en los casos más excepcionales. Por ejemplo, reconocemos a Fernando González porque es MUY destacado en el tenis, pero en niños normales que también son muy buenos jugando, tal vez el ser tenista sea visto como algo accesorio o menos importante.

Sólo en las últimas décadas, tanto el concepto de talento, como los sistemas de identificación se han comenzado a abrir para incorporar en ellos otros talentos de naturaleza distinta a la intelectual, como talentos deportivos, artísticos, interpersonales, etc (Recuerda las inteligencias propuestas por Gardner).

MÓDULO DOS: ¿CÓMO SON LOS NIÑOS CON TALENTO?

Para comenzar, te vamos a pedir que recurras a la "típica imagen" que te surge si te dicen que imagines a un niño talentoso y pienses cuáles serían sus principales características o cómo son.

Dibuja aquí a un niño dotado:

--	--	--

Escribe sus características:

Debido a que el tema del talento es un tema reciente en nuestro país y del cual se ha hablado poco aún, es que existen muchas falsas creencias y prejuicios respecto de estos niños, entre la gente. Prejuicios que se han establecido como verdaderos, a pesar de ser falsos. Por ejemplo, se suele pensar que un niño dotado sólo se interesa en estudiar, que es el preferido del profesor, que habla como un adulto, que no tiene amigos y probablemente lo imaginemos con lentes para leer.

Ahora vamos a ver cuáles son las **ideas erradas o mitos** que son conocidos y reconocidos por la mayoría de las personas, a pesar de ser erróneos:

Acerca de su salud física y psicológica



Se dice que los niños talentosos son torpes y poco atractivos físicamente. Investigaciones han probado que los alumnos que se hallan por encima en talento no se muestran especialmente débiles, sino por el contrario, gozan de buena salud y no responden al aspecto esmirriado con que se les describe.

También se dice del talentoso que es propenso a desarrollar desequilibrios psicológicos, pero las investigaciones tampoco han detectado problemas de este tipo que pudieran afectarlos especialmente y, cuando se han dado, las personas han podido desarrollar su talento a pesar de sus problemas y no a partir de ellos.

Sobre su personalidad

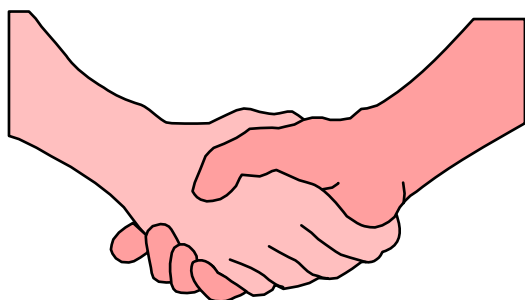


Se ha dicho que son niños orgullosos, egocéntricos, intolerantes, hipersensibles e introvertidos. En realidad, ocurre lo mismo que con todos los niños, si no se les orienta bien hay aspectos de su personalidad que pueden volverse desagradables.

Por eso es muy importante explicar al niño qué significa poseer sus potencialidades y animarle a tomar conciencia de su responsabilidad en el desarrollo de las mismas. Esto le llevará a asumir con naturalidad sus diferencias individuales y a no despreciar las limitaciones de los demás.

Sobre su sentido del humor a veces se cree que, por ser más inteligentes, son personas muy reflexivas, aburridas y serias. Sin embargo, se ha demostrado lo contrario, que tienen una agudeza especial, que recuerdan y asocian con facilidad chistes y anécdotas.

Respecto de su sociabilidad



Generalmente se piensa que son niños inadaptados, inestables, poco sociables, introvertidos e hipersensibles, que prefieren leer o estudiar en tiempos de recreo. Pero no se puede afirmar que todos sean así o que ninguno lo sea.

En las investigaciones se ha visto que tienen una buena sociabilidad, en términos generales, lógicamente también existen diferencias; algunos son introvertidos, otros hipersensibles. Lo que no se observa es una marcada tendencia hacia los extremos.

Acerca de su precocidad

Se dice que todos estos niños son precoces, que lograron todas las etapas del desarrollo antes que los demás. Esto no siempre es así, algunos niños son precoces y otros no, no es algo que los caracterice como grupo. Incluso hay algunos que llegan a ser tardíos en su evolución. Y muchos que se adelantaron tempranamente en su desarrollo y que fueron considerados como talento precoz, posteriormente se nivelaron con los demás.

Sobre su rendimiento escolar

Estos prejuicios están extendidos en una doble dirección; unos creen que los talentosos están llamados a demostrar siempre y en todas las asignaturas un rendimiento elevado, y otros creen que son proclives a presentar problemas conductuales y de rendimiento en la escuela.

Las investigaciones sobre rendimiento escolar muestran una imagen general positiva y que alcanzan buenos resultados con facilidad. Sin embargo, no es conveniente generar falsas expectativas de buen rendimiento en todas las materias al niño, ya que la motivación y los intereses de cada niño son factores muy importantes.

Por otro lado, por sentirse aburridos, deprimidos, aislados e incomprensidos pueden alcanzar bajos rendimientos e incluso fracaso y abandono escolar.

Del estrato socioeconómico y cultural



Se cree que estos niños sólo provienen de las clases media y media – alta, de donde pueden recibir todos los estímulos necesarios.

Esto no necesariamente es así. Si bien el entorno socioeconómico es un factor importante, hay familias de estrato socioeconómico más modesto o de minorías culturales o étnicas, que a pesar del entorno deficitario en el que viven, han logrado generar un ambiente diferente al que les rodea, principalmente en la entrega de experiencias culturales, logrando que los niños desarrollen sus talentos adecuadamente.

De la Situación en la sala de clases/ irradiación de excelencia

Existen ideas en dos polos: Que se aburren en clases o que son los preferidos del profesor. Ninguna de las dos afirmaciones es necesariamente cierta.

El niño no se aburrirá si encuentra apoyo y una atención educativa adecuada. Tampoco suelen ser lo preferidos, ya que hay muchos profesores que se sienten incómodos con ellos porque son muy inquisitivos y a veces impacientes.

Lo que sí está claro es que si el niño talentoso encuentra facilidades para el desarrollo de sus dotes, produce entre sus compañeros un efecto positivo que se le llama *irradiación de la excelencia*, es decir, les contagia el entusiasmo por aprender y por realizar un trabajo de alto nivel. Un alumno así puede convertirse en un líder positivo, quien ayuda a elevar el nivel general de la clase, siempre y cuando se encuentre con un profesor que actúe con sensibilidad, promoviendo un clima favorable de aceptación de las diferencias, de valoración del esfuerzo, etc.

En torno a la atención que necesitan

Se suele decir que no necesitan atención, que se las arreglen solos y que podrán aprender en cualquier circunstancia y auto educarse. En realidad, suelen no encontrar en las estructuras sociales y educativas su lugar, que les ayude a desarrollar sus dotes en pleno.

Puede que sean más independientes en lo referido a estudios y tareas intelectuales, pero eso no significa que sean omnipotentes o afectivamente maduros: Necesitan ser apoyados como todos los niños.



Ya hemos revisado los principales "mitos" o falsas creencias que la gente suele tener respecto de los niños talentosos, seguramente tú las habías escuchado o hay cosas que tú también creías.

Ahora escribe, en este apartado, esas falsas creencias que tú tenías y por qué lo creías.

Lo que yo creía	Por qué lo creía

Tal vez las explicaciones que tienes para creer algo equivocado en torno a los niños talentosos tenga que ver con alguna de sus características.

Por ejemplo, creer que son niños "empollones", que sólo se interesan en estudiar y que no tienen amigos. Lo creías porque son muy preocupados de realizar bien las tareas, incluso llegan a ser perfeccionistas.

A continuación se expondrán brevemente las características de los niños talentosos más nombradas por los estudios. Si bien existe mucha variabilidad individual, en general, tienden a presentar algunas características comunes que los identifican.

Desarrollo físico y motor

Hay autores que dicen que en el área de coordinación se puede apreciar en ellos una precocidad que no se manifiesta en todo el cuerpo. Por ejemplo, algunos niños logran armar torres de cubos a muy temprana edad, pero son muy torpes al caminar, cayéndose con frecuencia.

En general los autores concuerdan que existe una superioridad y madurez física en la adultez, pero que ésta no parece apreciarse durante la niñez. El logro de la superioridad física se obtendría a lo largo de la vida adulta y no se destaca en la niñez.

Sea como sea, debe ponerse énfasis en la necesidad de actividad física de estos niños, tal como en todos los demás, ya que existe la posibilidad de que los adultos coarten esta área al ver sus prometedoras capacidades intelectuales, haciendo excesivo hincapié en los logros académicos y minimizando, o desconsiderando, el valor del juego y de la actividad física.

Desarrollo social

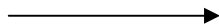
Existe un debate entre los estudiosos del tema, donde los resultados no llegan siempre a las mismas conclusiones, tal vez debido a la gran cantidad de características en el grupo de niños talentosos.

Por una parte los autores concluyen que estos niños suelen ser mejor ajustados al medio social, debido a que al tener mayores capacidades cognitivas, poseen una mejor comprensión de sí mismos y de los demás.

Por otro lado, se plantea que tienen mayor riesgo de problemas de ajuste emocional y social, particularmente durante la adolescencia, ya que suelen ser más sensibles a los conflictos interpersonales y viven un mayor grado de estrés al sentirse diferentes.

¿Y qué piensas tú?
¿Qué has visto?
¿Cómo es tu hijo o
hija en este aspecto?

Responde aquí



Desarrollo afectivo y emocional

Al hablar de las características emocionales y psicológicas de los niños talentosos es muy importante tener siempre presente que no todos los niños de alta capacidad muestran las mismas, y que cada niño tiene su propia forma de ser.

Lo que sí se puede afirmar es que, en general, estos niños tienen las mismas necesidades emocionales que los demás, las que deben ser tomadas en cuenta para evitar conflictos psicológicos. El ajuste emocional dependerá siempre del apoyo recibido y de su propia capacidad para hacer frente a los problemas.

Respecto a la **autoestima**, se ha visto que la mayoría de ellos tienen una buena imagen de sí mismos, aunque no necesariamente superior a la de los niños no identificados como talentosos. También se ha visto que el autoconcepto de estos niños, es decir, la manera en que se ven a sí mismos suele ser mucho mayor en el área académica e intelectual que los demás: Saben y sienten que tienen mayor potencialidad en esa área.

La **intensidad de las emociones y sentimientos** ha sido frecuentemente observada como característica en estas personas. Dabrowski reconoció cinco áreas de intensidad: Intensidad psicomotriz, imaginativa, emocional, intelectual y sensorial.

- *Intensidad psicomotriz*: Manifestada en un exceso de energía (hablar rápido, actividad física intensa, dificultad para desconectar la mente a la hora de dormir, marcada competitividad), expresiones psicomotrices de tensión emocional (acciones impulsivas, comerse las uñas, adicción a trabajar).

-
- *Intensidad sensorial*: Gran capacidad sensorial de placer (olores, sabores, sonidos texturas, contemplación, etc), expresiones sensoriales de tensión emocional (comer, comprar, ser centro de atención, reacción negativas a ruidos, olores, luces, etc).
 - *Intensidad intelectual*: Intensa actividad de la mente (curiosidad, concentración, memoria visual, observación aguda, avidez lectora), inclinación a la resolución de problemas y a la comprobación, pensamiento reflexivo, pensar sobre pensamientos, introspección, lógica, etc).
 - *Intensidad imaginativa*: Juego imaginativo (uso de metáforas, imágenes, fantasías, pensamiento animista y mágico), gusto por la fantasía y la magia, imaginación espontánea, poca tolerancia al aburrimiento.
 - *Intensidad emocional*: Intensificación de sentimientos y emociones (extremos, complejos y buena capacidad de identificarlos), expresiones psicossomáticas fuertes, fuertes expresiones afectivas (entusiasmo, euforia, orgullo, vergüenza, miedo, ansiedad, culpa).

Como es esperable, la característica fundamental y la más ampliamente comentada sobre los niños dotados hace alusión al **área intelectual**.

Se les describe como niños altamente creativos e imaginativos, como más avanzados intelectualmente que sus pares de edad, por esta razón entienden material abstracto más rápidamente y son más precisos, perceptivos y agudos, captan los elementos esenciales de las situaciones, tienen una aproximación inusual a los problemas y a su resolución. Aprenden rápido y necesitan de constante estimulación mental. Para ellos lo verdadero y falso, o las elecciones múltiples son difíciles, ya que las respuestas dependen del contexto y no son blanco o negro.

Los niños talentosos tienen curiosidad intelectual y necesitan entender y buscar conocimiento, entender el sentido del mundo, crearlo, entenderse a ellos mismos y quienes son, son críticos y tienen sus propias opiniones.

¿Cuánto aprendí?

A continuación responde un sencillo cuestionario con verdadero y falso. Si tienes dudas puedes volver atrás y buscar la respuesta a cada propuesta:

Proposición	V o F
Los niños dotados suelen ser enfermizos.	
Estos niños necesitan más apoyo emocional que los demás.	
Los niños dotados tienen sus propios perfiles emocionales.	
Su principal característica es un alto nivel intelectual.	
Los padres no tenemos mucho que hacer para motivarlos, son niños auto-motivados.	
Como padres podemos apoyar en gran medida el desarrollo de sus talentos.	
Siempre se tratará de niños poco sociables y "empollones"	
Quien es padre de un niño dotado tiene suerte, porque son niños que necesitan poca orientación	
A los niños dotados les va ir siempre bien en el colegio	

MÓDULO TRES: ¿PUEDEN PRESENTAR PROBLEMAS LOS NIÑOS TALENTOSOS?

Los niños dotados pueden presentar problemas, como todos los niños, ante los cuales hay que actuar rápidamente y entregar todo el apoyo que el niño necesite. No dejar nunca que se sienta solo en ello.

Teniendo en cuenta las características que hemos comentado en el módulo anterior, ¿Qué posibles problemas crees que pueden presentar los niños dotados? o ¿Qué vulnerabilidades poseen?... Anótalos a continuación:

Problemas Posibles

Ahora vamos a revisar lo que el cuerpo teórico dice al respecto...

Aumento de la sensibilidad

Como ya lo hemos mencionado, es posible que el niño talentoso esté mejor capacitado para captar las señales implícitas de la comunicación, pero con su aguda percepción más su escasa experiencia de vida puede que se produzca alguna interpretación errónea de las señales de los demás.

Por ejemplo, pueden ser niños excesivamente sensibles a la crítica, y pueden pensar que se les está atacando, "se lo toman más en serio" que los otros niños. Por eso sería recomendable que a la hora de hacer una crítica a un niño talentoso se le haga de manera constructiva como una proposición y darle las razones por lo que se le critica.

Expectativas irreales

Hay niños que esperan demasiado de sí mismos y que pueden desarrollar una sensación de fracaso cuando no logran lo que se propusieron, hasta el punto de llegar a perder la esperanza.

El fracaso en lograr el estándar que se pretendía puede ser interpretado por el niño como un fracaso personal más que como una consecuencia de su corta edad y de su poca experiencia. Muchas veces quieren hacer cosas que, por su edad o experiencia vital, no están capacitados para realizar, tomándose esta incapacidad como una cosa personal que les lleva a disminuir su autoestima. Los adultos también pueden plantearles exigencias injustificadas, siendo poco conscientes del alto apoyo emocional que el niño necesita.

Lo importante es hacerle ver que las razones de su imposibilidad de llevar a cabo lo que desea, son diferentes a la incapacidad personal. Tampoco es adecuado exigirles logros por sobre lo que pueden obtener.

Estrés

Asociadas a las autoexigencias de los niños están las exigencias de los demás. El estrés es casi siempre el resultado de un desequilibrio entre lo que el niño considera que se le exige y lo que puede hacer, produciendo un desacuerdo y un sufrimiento personal, que provoca ansiedad y depresión.

El estrés se puede producir tanto por situaciones ante las que el niño siente que no puede enfrentarse, como por situaciones en las que siente que se encuentra poco estimulado. Para el niño talentoso, lo primero puede ser el resultado de mezclarse con niños de igual habilidad intelectual, pero mayores que él, por lo que se expone en edades tempranas a problemas de adultos que requieren de una mayor madurez de la que posee.

El estrés alternativo, de escasa estimulación o aburrimiento, puede darse cuando los niños dotados se encuentran en un ambiente, ya sea fuera o dentro del colegio, donde lo que se les pide es poco y no concuerda con lo que ellos saben que son capaces de hacer.

Género

Existen pruebas de que la presión cultural ejercida sobre las niñas para que destaquen en el colegio es mucho menor que la de los niños. Se suele esperar de los niños un mayor resultado en el área académica e intelectual que de las niñas, trayendo como consecuencia, que las niñas no valoren lo suficiente su trabajo escolar.

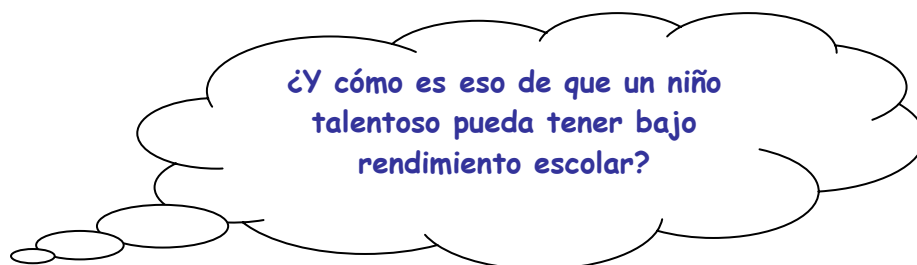
También se ha señalado que algunas niñas talentosas tienen dificultad en conciliar el rendimiento elevado en los trabajos intelectuales con su feminidad, sintiéndose atrapadas en una lucha de intereses, y por lo que muchas de ellas prefieren abandonar deliberadamente una de estas cualidades.

Llegado a este punto en que hemos identificado algunas dificultades frecuentes, sería bueno que pudieras, como madre o padre de un niño o niña talentosa, auto proponerte conductas para evitar que se desarrollen problemas en tu hijo o hija. Por ejemplo, "exigir las mismas tareas a todos mis hijos, sin importar si son hombres o mujeres". Propón tú las tuyas:



Otros autores han realizado un paralelo entre las características intelectuales de los niños dotados y sus posibles problemas asociados. Revisemos el siguiente:

Características	Posibles problemas
Adquisición y retención rápida de información.	Son impacientes con la lentitud de otros.
Actitud activa para investigar. Curiosidad, búsqueda de lo trascendente.	Hacen preguntas desconcertantes, son obstinados y rehúyen las órdenes.
Habilidad para conceptualizar, abstraer y sintetizar. Disfrutan en la resolución de problemas y con la actividad intelectual.	Se resisten a la práctica e instrucción, cuestionan los métodos de enseñanza.
Disfrutan organizando todo, buscan sistematizar.	Construyen reglas o sistemas difíciles para los demás. Pueden parecer dominantes.
Manejan un amplio vocabulario e información de temas complejos.	Pueden usar palabras difíciles para escapar a situaciones. Se aburren en el colegio.
Creativos e imaginativos. Les gusta experimentar nuevas formas de hacer cosas.	Pueden romper planes o rechazar propuestas de otros.
Concentración intensa, comportamiento dirigido a un objeto.	Les molesta las interrupciones en el trabajo.
Elevada viveza, ansia, periodos de esfuerzo intenso, tenacidad.	Frustración ante la inactividad.
Independencia, confían sólo en ellos mismos, prefieren trabajar solos.	Posible rechazo a otros.



Primero vamos a tratar de definir de qué hablamos cuando hablamos de **bajo rendimiento escolar**.

Cuando se habla de bajo rendimiento escolar, se hace referencia a una falta de relación o desajuste entre lo que son las capacidades y aptitudes de un niño y lo que obtiene como resultado en las diferentes materias. Es decir, tiene un bajo rendimiento escolar el que rinde por debajo de sus aptitudes.

El bajo rendimiento escolar, en niños dotados, puede ser una manera de expresar una necesidad de atención especial o una respuesta a relaciones familiares negativas, o puede relacionarse con contextos escolares inapropiados o con diferencias culturales.

Vamos a revisar entonces, los diferentes motivos por el que puede darse un bajo rendimiento en los niños talentosos.

Niños con falta de motivación para participar y rendir en un sistema de enseñanza común

Puede deberse a que el estilo de enseñanza del colegio o del profesor no se acomoda a su estilo específico de aprendizaje. En este caso, el alumno no consigue una satisfacción personal de lo que aprende ni obtiene una recompensa derivada de su participación en la clase, es decir, siente que no gana nada.

En general, estos estudiantes sienten menos motivación en las áreas académicas que están relacionadas con sus intereses concretos y en los que ya son dotados.

Niños que se esconden e intentan que los demás no vean sus habilidades

Como muchas veces se sienten presionados, por parte del medio escolar, para ser brillantes o excepcionales o, por otro lado, para ser como los demás, prefieren abandonar y olvidar sus aptitudes e incorporarse a la masa anónima.

Otros no rinden lo adecuado debido a la falta de conciencia de su don y una falta de oportunidades para descubrirlo y desarrollarlo. No están seguros de ser capaces, ya sea por una falta de apoyo de los padres y profesores o por una falta de adultos que sirvan como modelos a quien querer imitar.

Niños que poseen retrasos de desarrollo por lo que camuflan sus habilidades

Rinden por debajo de lo que son capaces debido a retrasos específicos del desarrollo y no por causas intelectuales. Los principales retrasos se encuentran en los dominios neurológicos, psicomotores y perceptuales.

Algunos tienen dificultades de aprendizaje específicas en las áreas de la lectura y escritura.

Niños que comienzan a tener mal rendimiento en cursos superiores

Muchas veces durante la adolescencia, cuando los cursos se vuelven más complejos o cuando los compañeros son intelectualmente más competitivos, los talentosos se sienten menos inteligentes de lo que ellos pensaban cuando eran más pequeños. Entonces se esconden detrás de sus sentimientos amenazantes, olvidan o se niegan al esfuerzo.

Se preocupan porque no son tan brillantes como les gustaría ser e inventan o descubren escondites en los rituales del grupo y excusas para no hacer esfuerzos adicionales. Presentan tareas incompletas, desorganización y trabajos descuidados.

Y como consecuencia: Surge una baja autoestima...

La característica más frecuente encontrada entre los alumnos talentosos que rinden por debajo de lo esperado es una autoestima más baja que la media.

Se trata de niños que, aunque reconocen ser inteligentes, no se creen capaces de lograr lo que sus profesores y familias esperan de ellos. Algunos expresan su baja autoestima abiertamente, pero otros lo ocultan detrás de comportamientos desviados, como la bravuconería o rebeldía.



Sí. Se ha visto que la presión de los padres por alcanzar logros extremos es una de las principales causas para que los niños obtengan bajo logro.

Sin embargo, está comprobado que cuando los padres tienen expectativas razonablemente altas y que han dado a sus hijos libertad, autonomía personal, apoyo, incentivo e independencia, éstos se muestran más tendientes a desarrollar su don de manera positiva. Esto se obtiene como consecuencia de los altos niveles de involucramiento de la familia con el niño en su hogar, una mayor confianza y aprobación de los padres y un ambiente familiar que impulsa actitudes positivas hacia los profesores, la escuela y las actividades intelectuales.

¿Has oído hablar de la disincronía?

Seguramente si lo buscas en el diccionario no lo vas a encontrar. Ahora vamos a revisar este concepto que se utiliza cuando se habla de los niños con talento.

Los autores han planteado la **disincronía** como otra característica de los niños talentosos y la cual se asocia a algunas de sus posibles dificultades.

Se trata de un concepto desarrollado por Terrasier y adoptado luego por distintos autores. Disincronía quiere decir que los niños talentosos presentan un distanciamiento entre el nivel intelectual y otras capacidades no intelectuales. Es decir, se presenta un desarrollo dispar entre dos áreas que no se evolucionan en el mismo ritmo o nivel, lo que puede ocasionar algunos problemas para el niño.

Hay distintos tipos de disincronía, según las áreas involucradas:

Disincronía inteligencia – psicomotricidad

Se produce cuando los niños dotados no alcanzan el mismo nivel de desarrollo en el plano intelectual que en el psicomotriz. Así los niños pueden desarrollar su comprensión y habilidades intelectuales más rápidamente que sus habilidades motrices. Por ejemplo, en los estudios de Terrasier se advierte una gran habilidad para la lectura y un aprendizaje muy lento de la escritura, tarea que requiere un componente psicomotor. Incluso muchos niños dotados pueden llegar a desarrollar problemas a la hora de escribir, así como problemas de expresión escrita y de mala ortografía.

Disincronía inteligencia – lenguaje

La capacidad de razonamiento en el niño talentoso se encuentra casi siempre por delante de la capacidad de lenguaje. El desarrollo del lenguaje suele ser más lento que la adquisición del razonamiento, lo que provoca que el niño no encuentre la manera apropiada de expresar lo que está pensando o quiere decir. Esto puede resultar angustiante para él, ya que generalmente esperan poder decir las cosas de la manera más exacta posible.

Disincronía inteligencia – afectividad

La inteligencia y la afectividad no se desarrollan de forma paralela en casi todos los niños dotados, es decir, el área intelectual tiene para ellos un desarrollo mucho más rápido que el área emocional. Por eso es común que su inmadurez emocional aflore en hechos de la vida cotidiana, como por ejemplo, a la hora de acostarse, ya que la noche entraña a menudo ansiedades y miedos. También puede ocurrir que entienda ciertos problemas que por su desarrollo intelectual es capaz de hacerlo, pero al no tener la madurez necesaria para comprender el problema afectivamente, pueden sentirse sobrepasado por él.



¿En qué otras áreas se pueden observar dificultades para el niño talentoso?

Otras dificultades importantes pueden surgir durante la etapa de la **detección del talento**.

A pesar que el tema de la detección temprana del talento no es un problema en sí, puede llegar a serlo si no se reconocen las habilidades del niño adecuadamente. Por un lado, porque se coartan sus posibilidades de desarrollo y por otro lado, porque el niño puede ser etiquetado como raro al no ser comprendido en su desempeño inusual.

Es muy importante tener en cuenta que el hecho de identificar los talentos del niño implica necesariamente tomar alguna medida para intervenir a favor de su desarrollo y entregarle oportunidades y orientación. Si no se hace así la identificación puede ser tan perjudicial como la no identificación de necesidades de un niño, ya que se le etiquetaría pero no se haría nada al respecto.

Se debe tener siempre en cuenta que una identificación es un proceso completo, ningún criterio o prueba por sí misma puede resultar en una afirmación definitiva que diga que el niño es talentoso, ya que los talentos surgen y crecen evolutivamente con una adecuada estimulación; son potencialidades educables y no algo fijo que no se puede cambiar. Por eso al identificar a un niño pequeño se habla de potencial o posibilidad de desarrollo de talento, siempre como posibilidad y nunca como certeza.

Seguramente ahora como mamá o papá te preguntarán... ¿Cuáles criterios puede tener en cuenta la familia para identificar los talentos del niño?

Antes de responder recuerda cuando tu hijo o hija talentoso/a era pequeño/a, ¿Qué le distinguía?, ¿Cuáles eran sus características especiales?... Y ahora que es un adolescente, ¿Qué le hace diferente a los otros de su edad que tú conoces? Escribe aquí una experiencia en que tu hijo pequeño te haya sorprendido por alguna habilidad especial.

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Los estudiosos del tema dicen que reconocer los talentos tempranamente es muy difícil, ya que lo que se ha evaluado como especial en el niño, puede ser sólo signo de precocidad o de buena estimulación temprana y que esa precocidad no necesariamente va a desarrollarse como un talento. Por otro lado, los estudios realizados en niños muy pequeños son escasos. Sin embargo, algunos autores se aventuran a plantear características especiales de niños talentosos **a partir de los dos años de edad**.

Dentro de las características conductuales se describen como niños altamente expresivos, con alta capacidad para captar y responder a los estímulos sensoriales (colores, olores, sensaciones, etc.). Mantienen la atención prolongadamente a un estímulo que les interesa, por ejemplo, si se les enseña un libro de cuentos pueden concentrarse mucho tiempo en él, hablan tempranamente en forma adecuada, se interesan mucho en conocer las cosas y preguntan por ellas.

Afectivamente son niños con una buena adaptación a ambientes nuevos o desconocidos, presentan un autoconcepto positivo, una gran capacidad de trabajo con bajo nivel de cansancio y una alta competitividad. Es decir, saben que pueden hacer bien lo que hacen y se esfuerzan por realizarlo sin que esto suponga un esfuerzo desmedido, tarea que les brinda satisfacción personal, el niño se siente contento.

En cuanto a sus relaciones con otros niños y adultos, son bastante autónomos en su toma de decisiones y demuestran una independencia temprana, buenas relaciones con adultos; cercanas y de confianza, liderazgo en los juegos, gran capacidad de memoria y saben diferenciar personas reales de personajes ficticios.

Por otro lado, son capaces de producciones sorprendentes para su edad y presentan gran interés por los inventos.

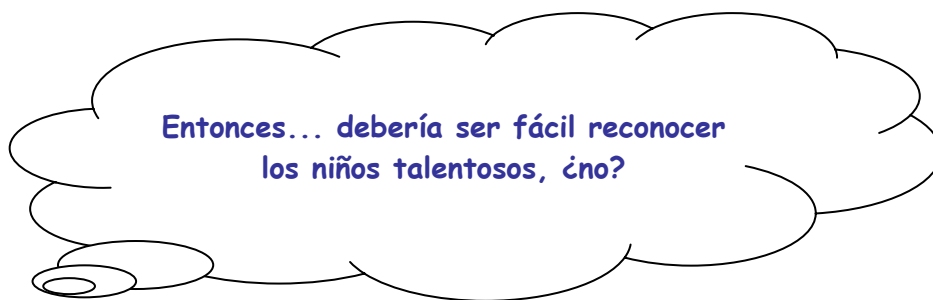
Con el comienzo de la escolarización, y durante toda ella, se refuerzan los aspectos anteriormente descritos. Al llegar a la **preadolescencia y adolescencia** si el niño no ha sido reconocido como talentoso, algunas características que pueden hacer sospechar a la familia que lo es, son las siguientes:

Cognitivamente demuestra:

- Gran capacidad para aprender y retener conocimientos que le interesan.
- Habilidad superior para resolver problemas fácilmente.
- Gusto por la elaboración de definiciones y conceptos.
- Hacer una fácil conexión entre conceptos diferentes, le gusta relacionar una cosa con otra.
- Comprender ideas que parecen complejas para su edad.
- Utilizar un lenguaje apropiado y preciso para cada ocasión.
- Poseer un vocabulario extenso y adecuado.
- Presentar escasa fatiga, siempre que las tareas no sean rutinarias ni repetitivas.

Socio-emocionalmente son jóvenes que poseen:

- Capacidad para asumir las perspectivas de otros, para ponerse en su lugar.
- Sensibilidad hacia los demás.
- Elevado autoconcepto.
- Tendencia a influir en los demás.
- Asumen responsabilidades más allá de lo esperado.
- Iniciativa propia.
- Capacidad de decisión.



La respuesta esta vez es "no necesariamente". Si se tienen en cuenta los criterios anteriormente descritos, los padres podrían llegar a suponer que su hijo es talentoso, pero se debería realizar una evaluación por algún profesional del área.

¡Atención! Si su hijo o hija ha sido, o no ha sido, identificado como talentoso, usted debe poner atención en NO presionarle. Una presión extrema puede incentivar al niño a inhibir su talento y a rechazarlo.

Hay autores que han hecho una descripción de las principales dificultades que tanto la familia como los profesores pueden presentar a la hora de identificar a un niño como talentoso:

- **Expectativas estereotipadas:** En el inicio del estudio de los niños con talento, se les identificó siempre dentro de las personas blancas y de nivel socioeconómico alto. Estos estereotipos persisten aún hoy y aumentan la dificultad para reconocer la alta habilidad en poblaciones diferentes, como otras razas u otros estratos sociales.

Otro punto es que los profesores todavía esperan que un niño aventajado deba sobresalir de la norma en todas las áreas o materias, aunque sabemos que no necesariamente será así.

El tercer estereotipo es que estos niños siempre poseen una gran motivación para triunfar en el colegio, que son de comportamiento luchador, que tienen un esfuerzo concienzudo y una actitud muy positiva hacia el colegio.

- **Retrasos del desarrollo:** Debido a las expectativas del profesor, de que los alumnos talentosos muestren un elevado rendimiento escolar en todas las materias, aquellos niños talentosos que presentan pequeños retrasos del desarrollo o que, sea cual sea la causa, rinden a un nivel medio o por debajo en tareas que implican destrezas básicas, son perjudicados en su probabilidad de ser reconocidos como dotados intelectualmente.

Así la alta habilidad tiende a no reconocerse en niños con destrezas de lenguaje oral normal o por debajo de la media, como también en el niño con disminución auditiva, ya que tendrá una adquisición de lenguaje retrasada.

- **Problemas de aprendizaje:** Igual que en el caso de los niños talentosos que presentan retrasos del desarrollo, los niños que presentan problemas de aprendizaje, tienen menor probabilidad de ser reconocidos como dotados. Hay niños dotados que son hiperactivos, introvertidos, que presentan baja motivación o tienen mal rendimiento. Para reconocer a estos niños se requiere de una observación adecuada del profesor y criterios de expertos.

- **Comportamiento en clase:** Los niños dotados que no se esfuerzan en la clase pueden ser pasados por alto, y aquel que no es comunicativo también. Sin embargo, un niño disruptivo tiene más posibilidades de ser identificado como dotado, por medio de las observaciones del profesor respecto a su lenguaje diferente.

Cuando los niños talentosos perciben una no satisfacción de sus expectativas escolares se frustran y dejan de intentar hacer el trabajo que se les pide en clase. Para superar este conflicto algunos se encierran en su mundo de fantasía y otros se vuelven hostiles, entonces sus altas habilidades pasan desapercibidas para los profesores.

MÓDULO CUATRO: ¿CÓMO SON LAS FAMILIAS DE LOS NIÑOS TALENTOSOS?

A partir de diversos estudios realizados se reconoce que las familias de niños talentosos presentan algunas características especiales que las hacen diferentes a las demás, y por las cuales han ayudado a desarrollar los talentos de sus hijos.

Antes de entrar de lleno a este tema haremos un repaso de las principales características y funciones de la familia, en general.



Me parece que las familias han ido cambiando a lo largo del tiempo, ¿no?...

Efectivamente. A lo largo de la historia ha habido diversas formas de estructuración familiar y diversas perspectivas referentes a las funciones de las familias y a la educación de los hijos.

El modelo tradicional de familia dice que ésta es un grupo de personas que viven bajo el mismo techo y que están relacionadas entre ellas por lazos legales y sanguíneos. Se trata de un hombre y una mujer, unidos en matrimonio y sus hijos tenidos en común. Como la madre generalmente estaba en el hogar, era ella quien cumplía con las tareas de cuidado del niño, siendo apoyada por las mujeres del resto de la familia como su madre, tías, etc. Mientras, el hombre cumplía el rol de proveedor y no se involucraba en la crianza.

Reflexiona sobre el concepto de familia en base a la siguiente historia...

Desde que Matías cumplió los tres meses vive con su abuela, su tía, el marido de ella y sus hijos. Su madre lo dejó con ellos cuando sintió que no cumplía con los requisitos necesarios para criarlo.

Ahora él tiene 9 años y se cuestiona el hecho de tener una familia. Su padre vive en otra casa con su nueva esposa e hijos y su madre también. Toda la vida ha mantenido muy poco contacto con ellos, y es su abuela y su tía quienes se han preocupado de él.

Siente que sus primos no son sus hermanos y que su familia no es real... se compara con sus compañeros que viven con sus padres y hermanos y se siente mal porque él "no tiene familia".

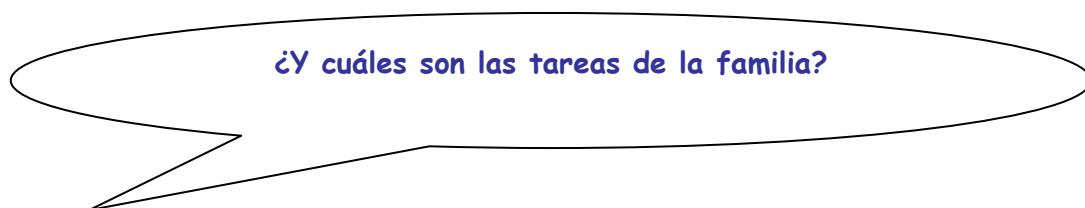
¿Qué le dirías al respecto? ¿Compartes los pensamientos de este niño?

La historia muestra cómo en las últimas dos décadas se ha ido manifestando un cambio evidente en la composición de las familias.

Actualmente para hablar de familia no es necesario que la pareja que la conforma esté casada. El número de hijos se ha reducido considerablemente.

Algunas familias se reagrupan en nuevas familias a partir de un divorcio o de una separación.

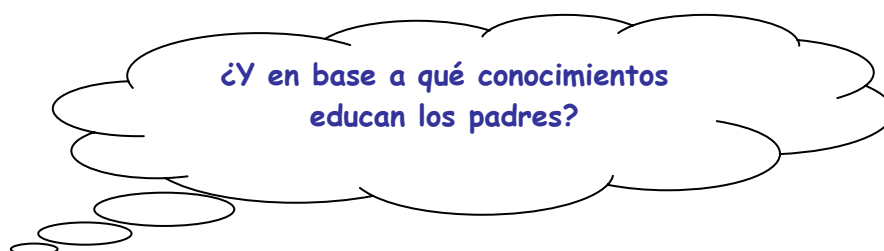
En este sentido, lo que más interesa en la crianza de un niño es el rol de padre o madre que una persona cumpla con él, más que quien sea su progenitor. En otras palabras, si se trata de un niño que vive con sus abuelos, entonces ellos serán su familia y quienes lo cuidan, educan y entregan su amor, serán sus padres.



El cuerpo teórico suele dividir las funciones de la familia en funciones orientadas hacia los padres y funciones orientadas hacia los hijos.

Desde el punto de vista de los padres, para ellos la familia es un espacio social de preparación a la vida adulta en el que se aprende a afrontar retos y a asumir responsabilidades y compromisos. La familia también cumple un rol de apoyo para los cambios y dificultades presentes en la etapa de vida que experimentará el adulto. Por otro lado, formar una familia para un adulto significa asumir su rol de padres, es decir, poner en marcha un proyecto educativo y de crianza.

Las principales funciones de la familia hacia los niños son brindarle todo lo necesario para asegurar su bienestar, tanto en la calidad del medio físico, como cariño, demostrar sensibilidad hacia lo que el niño necesita bajo un cierto grado de control y actitud activa.



Se ha visto que tanto las reacciones instantáneas, como las acciones educativas planificadas que presentan padres y madres durante la crianza de sus hijos no son ni casuales ni azarosas.

Éstas responden a una serie de estrategias y aprendizajes que hombres y mujeres han ido desarrollando como ideas sobre lo que debe ser la educación de sus hijos.

Estas ideas se van formando a partir de la propia experiencia de cada padre o madre, desde la manera en que ellos mismos fueron criados y de las ideas proporcionadas por otras fuentes como la familia propia, el barrio, los amigos, la televisión, entre otras.

A continuación contesta este pequeño cuestionario, con verdadero o falso, según lo que pienses para cada afirmación:

Afirmación	V o F
Nosotros como padres no podemos hacer mucho para desarrollar el talento en nuestros hijos	
El talento es innato y es el niño quien lo debe desarrollar por sí mismo	
Los niños nacen con sus características personales y es difícil que cambien	

A partir de las distintas ideas que presentan diferentes padres, los estudiosos han identificado tres grupos de ellos:

- **Padres modernos:** Ellos reconocen que la herencia es importante en la definición de las características del hijo, pero creen también que el medio ayuda o dificulta los procesos de aprendizaje del niño. Creen ser protagonistas en el desarrollo de sus hijos, creen que ellos, en su rol de padres, pueden ayudarlos a desarrollarse o inhibirlos.
- **Padres tradicionales:** Son los que manejan ideas más orientadas hacia la herencia, creen que las capacidades y posibilidades de desarrollo de los niños vienen más bien dadas por los genes, se nace de tal o cual manera. Por eso se ven así mismos sin mucha influencia en el desarrollo de sus hijos.
- **Padres paradójicos:** Tienen ideas confusas o poco claras. Es decir, para algunas cosas creen que las capacidades del niño vienen dadas por la herencia, el niño nació así, y para otras situaciones piensan que ellos

como padres y el ambiente influyen más en el desarrollo de las capacidades de su hijo que los genes.

Ahora pensando en tus respuestas anteriores y en tus ideas generales sobre la educación... ¿A qué grupo de padres perteneces tú?

YO SOY UNA MADRE O UN PADRE DEL GRUPO DE LOS

Vamos entonces a nuestro tema familiar central... la familia de los niños talentosos. ¿Cómo son? ¿Qué los caracteriza?

Para ayudarte en este tema, por favor, responde algunas preguntas con SI o NO con total sinceridad:

Afirmación	Si o No
En mi familia cada uno sabe cuáles son su tareas	
Mis hijos tienen claras sus responsabilidades y sus derechos dentro de la familia	
Nosotros, como padres, manejamos los límites para nuestros hijos	
En mi familia conversamos bastante a la hora de comer juntos	
Todos podemos opinar	
En mi familia compartimos tiempo diario todos juntos	
Salimos en familia a pasear y a divertirnos o distraernos	
A menudo bromeamos y nos reímos en familia	

En general, se considera que además de factores genéticos, biológicos, neurológicos, atributos cognitivos, creativos, motivacionales, etc., las personas dotadas necesitan un apoyo especial para lograr la transformación de su potencial en algo real y productivo. El entorno que más influye en este apoyo es la familia.

Las investigaciones recalcan la influencia que la familia tiene sobre el niño talentoso y en cómo se debe actuar para favorecer el desarrollo pleno de sus capacidades.

Así como las estructuras familiares pueden ser diferentes, los tipos de padres también difieren, unos son más autoritarios y otros son más

permisivos o democráticos. Algunos padres de niños dotados no saben si deben ayudar a desarrollar los talentos del niño ya que les preocupa que ser talentosos los vuelva aislados socialmente.

Seguro que si comparas tu familia, en su manera de ser y de actuar, con otras familias de vecinos o amigos, encontrarás diferencias.

Si además tomas en cuenta las respuestas que has dado en el cuestionario anterior, podrás ver algunas características particulares de tu familia. Escríbelas... ¿Cómo son ustedes? ¿Cuántos son? ¿En qué trabajan o qué hacen? ¿Qué hacen para divertirse? ¿Qué hacen los fines de semana?

Se señala que la mayoría de las familias de niños de alta habilidad son familias más bien pequeñas, de uno o dos hijos y donde el niño talentoso es el mayor o bien hijo único. Los padres suelen ser mayores y se ha reportado la presencia frecuente de abuelas, principalmente maternas, como una figura estable y presente en la crianza del niño.

También dicen que en el hogar existe bastante material didáctico y elementos físicos que permiten la estimulación y desarrollo cognitivo de los niños, por ejemplo, juegos de salón, naipes, libros de cuentos, lápices de colores, libros en general, juguetes didácticos, herramientas computacionales, obras de arte, instrumentos musicales, etc.

Respecto al lenguaje usado por los padres para la comunicación con sus hijos ha demostrado ser rico. Por ejemplo, suelen hablarle y leerle al niño desde el nacimiento, hablarles correctamente, sin palabras inventadas ni diminutivos. Si van a pedirle algo al niño lo hacen claramente, por ejemplo, no le dicen "pásame la cosa que está allí" sino que le dirán "pásame la tijera negra que está sobre la mesa", así los niños son hábiles en manejar el lenguaje correctamente, en comprenderlo y producirlo, tanto oralmente como escrito.

Existe también un mayor nivel de análisis en las familias de niños dotados. Se tiende a conversar sobre temas en familia y a incrementar el criticismo de sus hijos, en relación por ejemplo, a las noticias actuales, al análisis de libros, de la vida escolar, los profesores y la escuela.

Las preguntas de los niños siempre son contestadas, usan más ejemplos y significados, y también usan más imágenes y metáforas.

Se ha descrito que las actitudes de madres y padres, y los valores de la familia, suelen estar acompañadas del ejemplo constante, es decir, son

padres que predicán y también practican. Por lo tanto, existe una coherencia entre lo expresado y las acciones llevadas a cabo por ellos, no sólo expresan sus expectativas para el logro de los niños, si no que suelen acompañarlas a nivel de acciones y actitudes.

También se comunican frecuentemente con los profesores, proveen experiencias culturales enriquecedoras a sus hijos, van a pasear y a conversar, van a museos, al cine, alientan a los niños a tener diferentes actividades, y también ellos las tienen.

Por otro lado, se ha investigado sobre el clima familiar de estas familias. El clima familiar es parecido al clima: Puede cambiar de una temporada a otra, según lo que pase, pero en general es estable. Por ejemplo, podemos decir de manera general “mi ciudad en verano es calurosa”, así como podemos decir “mi familia es organizada y expresiva”.

Concretamente el clima familiar se refiere a las actitudes de los padres hacia los niños, las relaciones entre los miembros de la familia, las creencias de los padres y madres sobre la crianza y la forma en que la vida familiar está normada o regulada.

Una investigación realizada en el año 2003 con las madres y padres pertenecientes a un programa de desarrollo de talentos en nuestro país, dio como resultado que las familias de los niños talentosos, comparadas con familias de niños no talentosos, tienden a expresar en mayor medida sus sentimientos y pensamientos, poseen una vida intelectual y cultural más rica, y expresan sus conflictos de manera más adecuada y sin agresividad.

Por otro lado, tanto en la descripción hecha por las mismas madres de la investigación anterior, como en la observación de estas familias en general, se ha visto que:

- Son familias que dan un alto grado de importancia a la clara organización y estructura dentro de las actividades y responsabilidades familiares,
- Poseen un alto grado de unión y apoyo entre sus miembros,
- Poseen un importante nivel de expresión individual de cada uno dentro de la familia, de sus propios pensamientos y sentimientos,
- Las actividades que realizan se dirigen siempre a un objetivo claro y conocido.

Ante estas características especiales podríamos reflexionar si se tratan de características que ayudan a la formación y mantenimiento del talento en los niños o no... ¿Qué crees tú?

Luego de esta visión panorámica de la situación familiar de los niños talentosos, en el siguiente módulo pasaremos a analizar las dificultades más frecuentes y a pensar y proponer posibles soluciones, ya que son las soluciones o estrategias, el hacer algo, lo que menos se ha hablado en los libros, por lo cual es nuestra tarea escribir y colaborar con la investigación.

MÓDULO CINCO: ¿QUÉ PROBLEMAS PUEDEN PRESENTAR LAS FAMILIAS DE NIÑOS CON TALENTO?

Las reacciones de las familias ante la confirmación que uno de sus hijos es talentoso, son diferentes en cada una de ellas: Unos padres lo reciben como un premio, otros como un castigo y otros como una oportunidad para brillar socialmente.

Sin embargo, y pese a las diferencias mencionadas, todas las madres y padres reconocen su necesidad de algún tipo de orientación y apoyo que los guíe y los libere de falsas ideas y estereotipos sociales existentes respecto del talento en los niños.

Algunos investigadores que han trabajado con las familias de los niños talentosos, han identificado problemas y preocupaciones comunes a todas ellas. Aquí se comentan algunas de ellas, a manera de cuestionario, para que tú chequees si esos problemas se corresponden o no con tu realidad familiar, responde SI o NO:

Afirmación	Si o No
Como padres nos preocupa que el colegio no cubra las necesidades de mi hijo/a dotado/a.	
Mis otros hijos se ponen celosos y dicen que tenemos preferencia por el niño/a talentoso/a.	
Mi hijo o hija talentoso/a es muy cambiante en sus emociones, lo que le causa problemas a él y a la familia	
Me cuesta mucho poner límites a mi hijo/a dotado/a por su facilidad para cuestionarlos	
Me preocupa no poder satisfacer las necesidades de este niño o niña por la falta de recursos económicos.	

Como madre o padre de un niño talentoso, eres quien mejor conoce de este tema. Por eso se te pide aquí que reflexiones sobre las principales preocupaciones que tienes respecto de tu hija o hijo, por ejemplo, relacionadas a la relación con los padres, a la relación con los hermanos, con otros niños o con el colegio.

Ahora compara tus preocupaciones con las que los estudiosos del tema han descrito...

Los autores dicen que el sentimiento más común de los padres es el de ansiedad por tener un hijo diferente y no saber cómo tratarle. Algunos creen que educar a un niño de alta habilidad es más difícil que educar a un niño que no la tiene y otros piensan que es más fácil.

... ¿Qué crees tú?

Teniendo en cuenta las características de los niños con talento, no es raro encontrar a padres que se sienten abrumados por ellos, por su inquietud, por sus preguntas e impacencias. Incluso en algunos padres estas características pueden acarrear un deterioro de la relación y puede provocar que madres y padres desarrollen una actitud negativa hacia el hijo o la hija con talento.

Por otro lado, los padres también pueden ayudar a la aparición de problemas de ansiedad en los niños. Esto ocurre cuando tienen un nivel de expectativas muy alto en cuanto al rendimiento de su hijo o hija talentoso, y si el chico no alcanza ese nivel, pueden presionarlo tanto que provoquen en él o ella una baja autoestima y rechazo a su capacidad.

¿Cómo se puede evitar esto?

Si nos centramos en revisar lo que los autores dicen sobre los hermanos, vemos que éstos opinan que la relación entre hermanos se ve más afectada que la relación con los padres, lo que puede deberse por que los hermanos pueden sentirse inferiores.

Otros estudiosos dicen lo contrario; dicen que muchos hermanos obtienen algunos efectos positivos de la alta habilidad de su hermano, ya que su autoestima crece al compartir el éxito del otro.

Ahora pregúntate ¿Qué puedes hacer como madre o padre para evitar estas desavenencias entre hermanos?

Las preocupaciones relacionadas con el colegio se parecen en todo el mundo. Algunas de las familias se ven sobrepasadas por la mala situación de los colegios o por una mala relación entre el colegio y la casa, puede ser debido a que el niño experimenta una falta de desafíos en el colegio.

Por otro lado, muchas familias reportan cambios positivos cuando los colegios realizan una programación especial para sus hijos, disminuyendo los niveles de conflicto entre la casa y el centro escolar.

¿Cómo es la relación entre el colegio de tu hijo y tu familia? Si es buena piensa por qué, y si no lo es piensa que podría cambiar para que lo fuera.

Es muy importante que entre las directrices que tanto familia como escuela entreguen al niño exista una coherencia, sobre todo en lo relativo a las pautas educativas, esto con el fin de promover un desarrollo equilibrado de sus capacidades, en todos los ámbitos, sin privilegiar las características puramente intelectuales.

Cuando los niños dotados sufren el rechazo de sus vecinos, puede generarse más estrés en los padres, los cuales quisieran entregarle un ambiente apropiado en que se desarrolle feliz.

Por otro lado, el barrio puede ser una fuente de apoyo positivo para los niños dotados y un reductor de estrés para sus familias, ya que los niños pueden tener amigos de todas las edades, pudiendo encontrar pares intelectuales, que no encuentran en sus colegios.

De estas necesidades evaluadas, en conjunto con lo que los autores proponen, se pueden dividir las principales dificultades de los padres de niños de alta habilidad en seis áreas:

- **Los padres no saben cómo enfrentarse al tema del talento.**

Esto ocurre porque no tienen la información necesaria y este desconocimiento provoca temores. Por ejemplo, no saben si deben o no nombrar al niño como “talentoso” y del mismo modo, no saben como tratarlo.

Datos de entrevistas a padres evidencian actitudes escépticas y críticas por parte de ellos mismos hacia el término. Entre los problemas que presentan es que en muchas familias hablar de talento aumenta negativamente la autoestima del niño quien se vuelve altanero.

En otras ocasiones el hablar del hijo talentoso disminuye la autoestima de los padres, que no saben como guiar a su hijo y no se sienten a su altura intelectual. Y en otras, el término afecta negativamente a los hermanos quienes se sienten poco capaces por no ser como su hermano.

En otras situaciones, algunos padres idealizan el talento de sus hijos dotados y ponen mucha carga y presión al niño quien puede comenzar a sufrir problemas de ajuste social y de personalidad. Por el contrario, los padres que tienen expectativas altas y razonables, y que entregan libertad, autonomía, soporte, límites y normas claras, estímulo e independencia, hacen que el niño considere sus talentos positivamente.

- **Los padres no saben cómo actuar ante las necesidades emocionales e intelectuales de sus hijos**

Las características de los niños talentosos pueden generar sentimientos de inadecuación en los padres, esto de dos maneras; o sienten que no están preparados para proveer un apoyo emocional adecuado a sus hijos, o

sienten que no pueden proveer los recursos educacionales o las situaciones intelectuales necesarias para ayudar al desarrollo de las habilidades de sus hijos.

- **Los padres no tienen información sobre la educación escolar de sus hijos**

En ocasiones los padres están confundidos ante su rol en la escuela, no saben qué esperar de las escuelas y puede que no encuentren oportunidades y guías para satisfacer las necesidades educativas de sus hijos dotados.

Esto se hace más evidente en nuestro país donde no existe una política educativa dedicada a las particularidades de los niños talentosos, sino que se deja en manos de cada escuela la forma de actuar.

- ***Los padres no saben cómo manejar las relaciones entre hermanos***

Se enfrentan al dilema de cómo proveer la necesaria y especial atención a los niños talentosos sin crear resentimientos ni celos en los hermanos, cómo evitar que un niño mayor no se sienta frustrado ni inferior cuando un niño menor dotado lo supera, y cómo dar atención equitativa a todos los miembros de la familia.

La experiencia indica que los hermanos no talentosos pueden sentirse rechazados o presentar una baja autoestima por la presencia de un niño dotado en la familia. Los hermanos menores pueden sentir que tienen una incapacidad para seguir a los dotados en términos de logros y talentos, y los mayores pueden sentir presión, rivalidad o resentimiento porque los logros de los dotados pueden superarlos.

- **Los padres no saben cómo establecer límites y normas para el niño talentoso**

Un niño al cual no se le ponen límites puede volverse ansioso e inseguro o bien demasiado temerario. Los padres deben crear un ambiente estimulante en la casa, en el que el niño pueda vivenciar y asimilar experiencias que satisfagan sus necesidades evitando convertirlos en el centro de atención.

Las imágenes que los padres tienen de sí mismos se relacionan con los roles que asumen. Los padres de niños dotados tienen problemas porque están

solamente preparados para tratar con niños normales y cuando uno de sus hijos es talentoso, experimentan confusión y ansiedad sobre lo que deben hacer para favorecer el desarrollo de sus hijos.

Cuando el niño es talentoso y los padres están confundidos, éstos suelen presentar problemas a la hora de definir los roles de niños y de padres, por ejemplo, en definir quién toma las decisiones en casa y cómo debe ser tratado el hijo, si como niño o como adulto.

Algunas preocupaciones incluyen la falta de estrategias para mantener la autoridad sobre los niños y a la vez darles, en forma gradual, la libertad necesaria que les permita controlar su propia vida.

- **Los padres se preocupan por situaciones socioeconómicas adversas**

El nivel socioeconómico es una preocupación relevante a la hora de evaluar la posibilidad de suministrar un desarrollo sistemático de los talentos en los niños, en un ambiente que los estimule y fomente.

Los autores reconocen que, en general, niños que viven en un ambiente humilde están menos expuestos a modelos educativos, a materiales y a actividades que desarrollen su intelecto y su habilidad para resolver problemas.

Por otro lado, en familias en donde existe una falta de interés o valoración por el desarrollo intelectual, o donde los padres no pueden proporcionar los recursos necesarios, ni en calidad ni en intensidad, es probable que el talento permanezca subdesarrollado.

Sin embargo, a pesar de las situaciones socioeconómicas adversas que pueden vivir muchas familias de niños con talento, existen aquellas que, dentro de su medio, han logrado generar situaciones adecuadas para el desarrollo de las capacidades de sus hijos.

Esto lo han logrado, sobre todo, a través del establecimiento de pautas educativas y límites claros, coherentes y flexibles, lo que facilita el desarrollo de un control interno en el niño, el fomento de la motivación y autoestima, y de la entrega de desafíos para la creatividad y el ingenio.

Hemos visto que el factor socioeconómico puede ser una situación de interferencia para el desarrollo del talento en los niños. Sin embargo, se sabe que no es un factor decisivo... Piensa entonces, qué cosas haces tú y tu familia que ayudan a desarrollar el talento de tu hijo o hija y que no implican grandes gastos económicos.

Entonces se puede concluir que si bien el nivel socioeconómico importa, no es definitivo para el desarrollo del talento, dependerá mucho de lo que cada familia establezca como valorable, de las estrategias que utilice y de su clima familiar.

Por ejemplo, se ha visto que las familias de niños dotados de nivel socioeconómico bajo, se caracterizan porque las aspiraciones y expectativas de los padres y los estándares para el logro de sus hijos son relativamente altas en comparación con otras familias de su mismo barrio. Son padres muy conscientes del talento desplegado por sus hijos y preocupados por ellos, en que uno o ambos padres refuerzan y monitorean los trabajos, actividades e intereses de sus hijos.

Estas familias hacen intentos por ser equitativos con su tiempo y con su atención respecto de todos sus hijos.

En síntesis, el factor socioeconómico es una desventaja que puede influir poco en el desarrollo de las habilidades de los niños, siempre que exista un ambiente familiar estimulante con padres preocupados.

Algunas pautas de orientación concretas, que ayudan a disminuir el nivel de preocupaciones en los padres, que algunos autores proponen, son:

-
- Promover los intereses personales del niño en todas las áreas.
 - Ejercer un adecuado nivel de exigencia según las herramientas y posibilidades del niño.
 - No “etiquetar” al niño como talentoso, para no crear excesivas expectativas ni transmitir ideas poco adecuadas sobre las diferencias con hermanos o amigos.
 - Incentivar una imagen positiva de sí mismo en el niño y un adecuado nivel de relaciones con sus iguales.
 - Tener presente a toda hora que se trata de niños con características propias de su edad, a pesar de que pueden razonar como adultos.
 - Crear un marco de colaboración recíproca con el profesor y el colegio buscando el beneficio del niño.

MÓDULO SEIS: ¿CÓMO ES EL ADOLESCENTE CON TALENTO?

Antes de entrar de lleno en el tema del adolescente talentoso, vamos a revisar lo que es el período adolescente, lo que implica para quienes lo viven y sus problemáticas más comunes.

Teniendo en cuenta que tú también fuiste adolescente, por favor escribe aquí aquellas características que reconoces como tuyas en esa época, ¿Cómo eras?

Es reconocido y aceptado que el comienzo de la adolescencia se ve marcado por el inicio de los cambios biológicos que sufre el niño o la niña, sin embargo, en la actualidad el mayor énfasis se ha puesto en las variaciones psicológicas, emocionales y sociales que el adolescente experimenta.

Es un período que puede resultar difícil para quien lo vive. A pesar de las diferencias individuales. En términos generales se produce una variedad de cambios especialmente en los planos de la afectividad, en los vínculos de amistad, en la sexualidad, en el estado de dependencia y en la identidad.

A continuación vamos a revisar algunas esferas que permiten conocer al adolescente en sus pensamientos, sus sentimientos y sus relaciones, y veremos también las dificultades más comunes de una adolescencia normal.

Pensamientos de los adolescentes

De acuerdo a los estudios de un importante investigador, Piaget, el adolescente ha alcanzado en el campo de los procesos cognitivos la etapa de las operaciones formales. Esto implica que el niño ha desarrollado un pensamiento adulto con una amplia posibilidad de análisis de las teorías, además de la capacidad para establecer hipótesis y teorías propias, y la consideración de todas las alternativas y variables ante de una situación determinada.

La capacidad de abstracción permite al adolescente sobrepasar los límites de la realidad concreta e inmediata en que vive y puede comenzar a juzgar desde otras perspectivas. De este modo, puede ir estableciendo sus propios juicios respecto a la verdad y la justicia; puede encontrar argumentos para contradecir o defender una idea, teoría o posición, ya sea política, filosófica, social o religiosa; y es capaz de luchar por ideas abstractas y no sólo por cosas concretas.

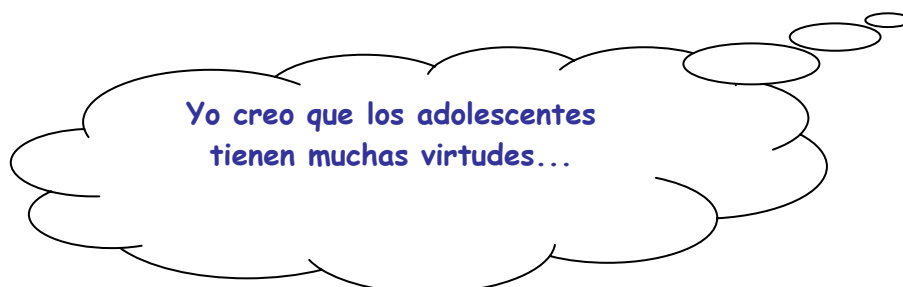
Otra consecuencia del pensamiento formal es que el adolescente es capaz de examinar distintas alternativas antes de tomar una decisión o bien examinar los hechos y encontrar explicaciones para los mismos.

Esta capacidad sirve también para examinar la conducta de los demás. En el caso adolescente, se examina especialmente la conducta de los padres, descubriendo muchas alternativas a las indicaciones de ellos, visiones diferentes por las cuales está dispuesto a luchar y que los llevan a cuestionar las de los demás.

Sentimientos de los adolescentes

Teniendo en cuenta que el período adolescente es una etapa de múltiples variaciones en el joven, existen cambios también en el plano de los sentimientos y afectos.

En este período el adolescente se vuelca sobre sí mismo y se autodescubre, vivenciando múltiples y variados sentimientos como soledad, aumento de la reflexión, contradicciones, aumento de la susceptibilidad, inseguridad, sentimientos de incomprensión y frecuentes turbulencias emocionales.



Efectivamente también es importante reconocer los puntos fuertes de este período, para establecer los puntos de apoyo a un adolescente. En general los adolescentes son:

- Idealistas y se preocupan por el futuro de su país y del mundo.
- Viven alerta y tienen una percepción muy aguda de la realidad.
- Valientes, arriesgados ante sus ideales y se juegan la vida por los demás.
- Son bastantes responsables.
- Tienen un alto sentido de la justicia y rechazan la intolerancia.
- Son flexibles y se adaptan fácilmente al cambio.
- Por lo general, son abiertos, francos y honestos.
- Son leales a las organizaciones y grupos con los que se comprometen.
- En general, tienen una visión optimista de la vida.
- Son muy sensibles y tienen una conciencia muy fina de los sentimientos de los demás.

Relaciones de los adolescentes

Los adolescentes necesitan, en sus contextos de relación, personas fuertes con las cuales discutir su idealismo; pacientes, a las que contar lo que están viviendo y pensando; y comprensivas, que estén dispuestas a apoyarlos en todo momento.

El ambiente familiar es el más adecuado para satisfacer estas necesidades de los adolescentes, pero no siempre esto ocurre así.

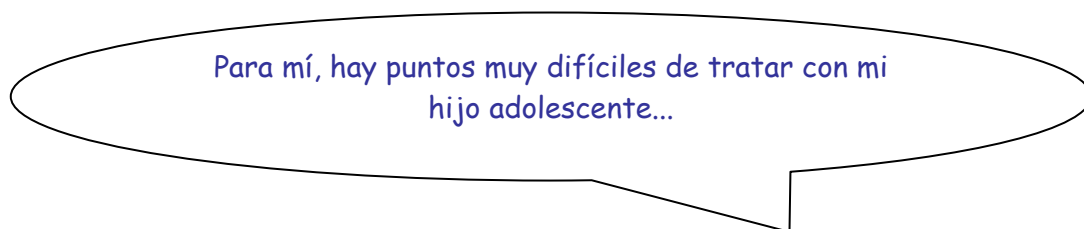
Como regla general, los padres suelen tratar a los adolescentes como menos responsables de lo que realmente son, pero por otro lado, la mayoría favorece el esfuerzo del joven por alcanzar su independencia, estimulándolo y recompensándolo. El tema de la independencia es muy difícil tanto para padres y madres, sobre todo para aquellos más sobreprotectores. Sin embargo, es necesario que poco a poco las familias ofrezcan normas y reglas cada vez menos restrictivas para ir dando paso a la independencia que el hijo reclama y necesita para desarrollarse como un adulto responsable y autoregulado.

Así el proceso de independencia y maduración consiste en el aumento creciente de la confianza en sí mismo y en la adopción progresiva de responsabilidades, para lo cual los jóvenes necesitan la libertad protegida que les van entregando sus padres.

Respecto de los amigos, cabe destacar la importancia que éstos adquieren en la etapa adolescente. El grupo ayuda al joven a independizarse de los lazos familiares, ayuda a servir de prueba en el campo de las relaciones sociales adultas, ofrece un confidente con quien compartir las experiencias más profundas y facilita una cierta estabilidad emocional y social.

Los adolescentes tienen un pequeño grupo de amigos con los que se identifican, a quienes influyen y por quienes se ve influido. Dentro de este pequeño grupo, existe un amigo íntimo que resulta ser un confidente leal y con quien se identifica plenamente.

En esta etapa se logran las relaciones de amistad más intensas, ya que desde el punto de vista cognitivo, los adolescentes son más capaces de expresar sus sentimientos y pensamientos, y de compartirlos abiertamente, y son más capaces también de compartir otros puntos de vista.



Problemas más comunes para los padres durante la adolescencia de un hijo

Salidas nocturnas

Es uno de los principales temas de preocupación de los padres, ya que la noche suele ser percibida como peligrosa y hostil. Lo importante es saber dónde irán los hijos, con quién y contar siempre con un medio para contactarlos.

Calificaciones y/o dificultades escolares

La entrada a la enseñanza media es un reto para todos los adolescentes, ya que los contenidos se hacen más difíciles, el modelo de enseñanza cambia y la competencia académica aumenta. Estos cambios pueden provocar dificultades escolares y falta de motivación.

Vida social

A los padres les preocupa el exceso de vida social de los hijos, principalmente debido al tema de límites y control de salidas y horarios. Sin embargo, también hay padres que presentan preocupaciones a partir de la falta de vida social en sus hijos.

Ante esta situación hay que evaluar si se trata de un problema relacional general del adolescente, o es una situación puntual y específica.

Gasto de dinero

Muchos padres se preguntan si es o no conveniente darle dinero a su hijo adolescente, a partir de qué edad o cada cuanto tiempo. En la adolescencia el uso del dinero reforzará al joven su sentimiento de autonomía y su proceso de toma de decisiones al tener que elegir y seleccionar las compras. El monto y la frecuencia dependerán de la realidad económica de cada familia.

Elección de estudios

Al no tener una idea clara de a dónde dirigirán sus vidas, y al poseer una escasa información específica sobre las posibilidades de estudios ni de las actividades que comprende cada profesión, los adolescentes se sienten confundidos a la hora de elegir qué estudiar.

Dependencia, tabaco y alcohol

En general, chicos y chicas comienzan a fumar por curiosidad y luego siguen haciéndolo por imitación y por lograr formar parte de un grupo. Es más común que fumen cuando padres, madres y/o amigos fuman.

Lo mismo ocurre con el alcohol, los jóvenes comienzan a beber por curiosidad y siguen haciéndolo socialmente, para compartir con amigos o para ser parte de un grupo.

Habiendo revisado las características de la adolescencia normal, procederemos a reflexionar en cuanto a las características del adolescente talentoso y a sus dificultades específicas.

¿Cómo es tu hijo adolescente dotado?

Adolescencia y talento

La adolescencia es un período en que el joven se evalúa así mismo y se preocupa de la percepción que tienen de él los demás, en cuanto a su apariencia, inteligencia y personalidad.

En diversos modelos de talento aparece el autoconcepto como un componente de gran importancia. Se puede considerar el autoconcepto como un conjunto de actitudes, percepciones, sentimientos y valoraciones que cada uno tiene sobre sí mismo y que hacen referencia a dimensiones básicas, como rasgos físicos, habilidades, rasgos cognitivos, emocionales, afectivos, etc.

En general, y como se vio anteriormente, el cuerpo teórico sugiere que los jóvenes de alta habilidad, como grupo, poseen un autoconcepto fuerte en áreas sociales y académicas, aunque en algunos casos para aquellos que son extremadamente dotados, y en las niñas, puede que surja una situación de autoestima baja.

Respecto a los aspectos emocionales, en la adolescencia aparecen bruscamente y en forma de estallidos incontrolables algunas manifestaciones emocionales, como llanto, alegría, tristeza, enojo, felicidad, entre otros. Además sufren cambios frecuentes de orientación, unas veces positivas, de exaltación, y otras negativas, incluso depresivas. Esta fuerte labilidad emocional desconcierta al joven y le provoca sentimientos de inseguridad. A veces no es fácil encontrar estímulo o justificación a la reacción emocional del adolescente.

En esta etapa de la vida el grupo de pares, tanto dentro como fuera del colegio, adquiere vital importancia.

Para los adolescentes con talento se distinguen los iguales en cuanto a edad de los iguales en cuanto a capacidad. Normalmente prefieren compañeros iguales en capacidad, aunque sean mayores, para las actividades fuera del colegio. Pero la amistad con los compañeros en general no se ve dificultada, ya que existen muchas otras variables que ejercen vínculo con ellos, incluso sus características excepcionales se suelen poner al servicio de la amistad.

El grupo de pares se vive como una fuente de apoyo para su identidad y de escape para lograr su autonomía y las tareas del desarrollo. Ayuda al individuo a separarse del mundo infantil, que gira en torno a la familia, y suministra un lazo con otros que son iguales a él, tiene un grupo con quien identificarse constituyendo una fuente de seguridad.

Antes de continuar, por favor concéntrate en tu hijo o hija dotado adolescente o preadolescente, y en sus características. Describe aquellas áreas en las que has podido identificar alguna vulnerabilidad, o dificultad para él o ella; y trata de identificar si esa dificultad se relaciona o no con su talento especial.

Vulnerabilidades y dificultades del adolescente dotado

Como se vio anteriormente, la adolescencia es un período crítico en que se sufren diversos cambios en las área física, emocional, y social principalmente, y que para todos los jóvenes implican dificultades comunes.

Aquí se hará alusión a aquellas dificultades específicas que suelen presentar los adolescentes de alta habilidad intelectual, y que el cuerpo bibliográfico ha documentado.

Problemas de ajuste social

Como ya hemos hablado, se sabe que los jóvenes dotados suelen ser mucho más maduros que los otros de su edad en intereses, aceptación social, elección de amigos, visión del mundo, entre otros.

Esto puede desencadenar situaciones difíciles a la hora de integrar un grupo de jóvenes, ya que pueden preferir aislarse socialmente al no encontrar intereses comunes con los demás chicos, o bien preferir buscar amistades en grupos de otros mayores o en grupos de adultos.

El adolescente de un nivel intelectual extraordinariamente alto, encuentra mayores dificultades en esta área, ya que suele ser rechazado por sus compañeros, tal como se comentó en el capítulo dedicado a las características del niño dotado.

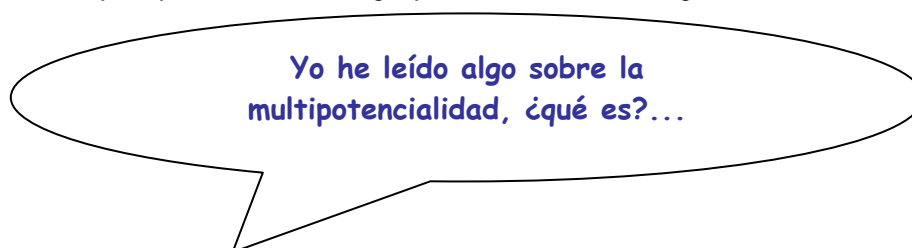
Algunas características del joven dotado que lo hacen más proclive a ciertas dificultades sociales, son:

- Observación crítica, análisis, incredulidad: hace que desapruében a sus compañeros o intenten manejar y decidir en las discusiones.

-
- Capacidad de liderazgo, respuestas enérgicas: se relaciona con que pueden intentar dominar a los otros, más que comprenderlos.
 - Individualidad, búsqueda de libertad: puede provocar soledad, aislamiento y una carencia de modelos aceptables a los que identificarse.

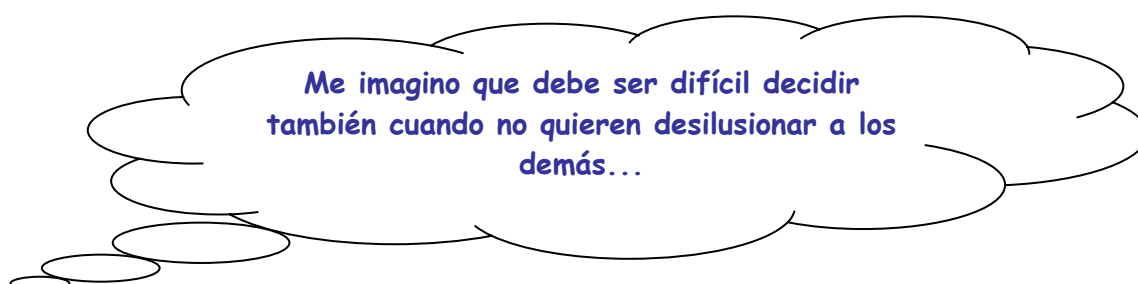
Dificultades en la elección vocacional

Para los alumnos talentosos, el problema del conocimiento y de la elección profesional se ve complicado por varios aspectos, entre ellos; a) la inexistencia de programas universitarios específicos para ellos y sus capacidades, b) las expectativas propias y de la familia que muchas veces suelen ser contradictorias, c) el estereotipo de que los alumnos dotados pueden elegir siempre por sí mismos y que no necesitan ayuda.



El concepto de multipotencialidad hace referencia a un fenómeno que recalca una dificultad del adolescente talentoso para decidir sobre sus intereses vocacionales.

Si bien es cierto que la mayoría de los adolescentes dotados tiene intereses en un área específica, poseen capacidades en numerosas áreas de conocimiento, por lo que en algunos casos les resulta extraordinariamente difícil decidir qué es lo que realmente quieren hacer, entre tantas posibilidades.



Por supuesto que tomar una decisión vocacional puede resultar más complejo cuando el chico o la chica tienen que tener en cuenta las expectativas de los otros, como padres y profesores, y hacerlas coincidir con las propias.

Les produce temor elegir mal y decepcionar a los demás, situación que puede llevarles a dudar de su talento y producir una auto imagen debilitada. Una problemática que surge al no querer decepcionar a los demás es el conformismo; aprenden a conformarse con las expectativas de los otros y con lo que se espera de ellos.

Todos estos factores también pueden producir un retraso de la decisión vocacional, ya que la sensibilidad a las expectativas de los otros y sus tendencias perfeccionistas los hacen retrasar la decisión el mayor tiempo posible, ya que sienten que no saben lo suficiente de un campo determinado o que no están preparados para afrontar un nuevo desafío.

Propensión de las adolescentes talentosas a ocultar sus talentos

"Cuando mi hija era pequeña era muy talentosa y se sentía feliz con ello. Participaba siempre en las actividades del colegio, era muy popular y tenía buenos amigos. Desde hace un tiempo su actitud ha cambiado, ya no quiere sobresalir, evita participar en las actividades del colegio y trata de no salir mucho de casa con los amigos, no sé si es una actitud normal y no sé como ayudarla".

Experiencias como ésta, de un padre o una madre de una adolescente dotada, son bastante comunes. Se ofrece este apartado especial, dedicado a los talentos de las mujeres.

Resulta curioso como las investigaciones han destacado que muchas mujeres talentosas comienzan a perder o esconder sus habilidades a partir de la entrada a la adolescencia.

Es extraño que en la mayoría de los programas de desarrollo de talentos niñas y niños suelen participar en la misma cantidad, pero en la vida adulta los hombres exceden considerablemente al número de puestos de liderazgo científico y social.

Se han elaborado algunas teorías que intentan explicar estas diferencias entre hombre y mujeres. Las principales hablan de un conflicto entre talento y feminidad, presiones sociales, y falta de modelos de mujeres exitosas.

Un grupo de factores determinantes en la elección profesional de las mujeres dotadas vienen determinados por las presiones sociales. Es interesante descubrir en las investigaciones, como los hombres jóvenes talentosos perciben un conflicto entre las responsabilidades de la familia y de la profesión para las mujeres dotadas, pero no para ellos mismos.

Esta dificultad se agrava por la falta de modelos femeninos en los campos científicos y técnicos donde las jóvenes dotadas no suelen elegir una carrera que no conocen, o con la que no logran identificarse. Se ha comprobado que aunque muchas mujeres jóvenes son atraídas hacia una profesión diferente, terminan interesándose en los típicos roles de su sexo.

Para evitar esta situación, las estrategias familiares y educacionales hacia las niñas dotadas deberían estar enfocadas en la aceptación incondicional de sus aptitudes excepcionales.

Atrévete a proponer ahora algunas estrategias que tú, como mamá o papá, puedes utilizar con tu hija para evitar esta pérdida del don o su falta de motivación a aprovecharlo.

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Algunas pautas de intervención familiar destinadas a evitar la aparición de las diferencias y permitir el desarrollo igualitario de niños y niñas de alta capacidad:

- Permitir el uso del tiempo libre en actividades igualitarias.
- Apoyarla y entusiasmarla con cualquier tipo de tarea que se proponga.
- Animarla a que conozca modelos de mujeres profesionales con buena percepción de sí mismas.
- Desarrollar su capacidad crítica y de toma de decisiones.

-
- Involucrarla en los planes y decisiones de la familia.
 - Evitar la sobreprotección.

Luego de haber revisado las características y dificultades de los niños y adolescentes dotados, y de sus familias, podemos estar en condiciones de proponer ideas y compartir experiencias exitosas en la crianza y entrega de apoyo a estos niños.

De este modo finalizamos esta guía para padres y madres de niños talentosos.
Esperando que haya sido de ayuda y haya colaborado a tu aprendizaje,
entregando alternativas de solución y afrontamiento a situaciones específicas
relacionadas con el convivir cotidiano con un niño o niña dotado/a.

iiMuchas Gracias por haber participado!!

REFERENCIAS

Beltrán, J. y Pérez, L. (2000). *Educar para el siglo XXI*. Madrid: CCS.

Benito, Y. (1999). *¿Existen los superdotados?* Barcelona: Praxis.

Bralic, S. y Romagnoli, C. (Eds.). (2000). *Niños y jóvenes con talento: Una educación de calidad para todos*. Santiago, Chile: Dolmen.

Castelló, A. (1997). *Problemática escolar de las personas superdotadas y talentosas*. En: C. Martín Bravo (Ed.). *Superdotados. Problemática e intervención*. Valladolid: SAE.

Freeman, J. (1988). *Los niños superdotados: Aspectos pedagógicos y psicológicos*. Madrid: Santillana.

Hume, M. (2000). *Los alumnos intelectualmente bien dotados*. Barcelona: Edebé.

Kotliarenko, M.A, Cáceres, I., y Álvarez, C. (1996). *Resiliencia. Construyendo en la Adversidad*. Santiago, Chile: Ceanim.

López, V., Bralic, S., y Arancibia, V. (2002). *Representaciones sociales en torno al talento académico en Chile: Estudio cualitativo* (en prensa).

Pérez, L., Domínguez, P., López, C. y Alfaro, E. (2000). *Educar hijos inteligentes: Superdotación, familia y escuela*. Madrid: CCS.

Prieto, M. (2000). *Estilos, superdotación y creatividad*. En: J. Beltrán, V. Bermejo, L.

Pérez, M. Prieto, D. Vence, y R. González (Eds.). *Intervención Psicopedagógica y Currículum Escolar*. Madrid: Pirámide.



ANEXO Nº 12

ACTIVIDADES DEL TALLER DE PADRES

Mirra Raglianti



TALLER PARA PADRES “NIÑOS CON TALENTO ACADÉMICO: PADRES Y MADRES APOYANDO SU DESARROLLO”.

Objetivos:

- Orientar el rol de las madres y los padres de niños con alta habilidad académica, teniendo en cuenta sus características especiales y su etapa del ciclo vital.
- Proveer a los participantes de un espacio abierto para compartir aprendizajes, vivencias, pensamientos, sentimientos y preocupaciones, con otros padres que viven la experiencia de tener hijos de alta habilidad intelectual.
- Promover el intercambio de vivencias personales y de las estrategias educativas utilizadas, en torno a situaciones específicas.
- Proponer estrategias de afrontamiento y abordaje en distintas situaciones conflictivas comunes a las familias de niños con alta capacidad intelectual.

Duración: Seis sesiones de 3 horas cada una. La última sesión duró 4 horas, ya que se realizó una convivencia final.

Participantes: 28 madres y padres de niños participantes en el programa PENTA – UC, programa que trabaja con niños y adolescentes entre 10 y 17 años que presentan talento académico. El grupo de padres estuvo conformado por tres parejas, hombre y mujer, y 22 padres individuales, entre los cuales hubo sólo un hombre. Todos ellos pertenecientes a un nivel socioeconómico medio y medio bajo.

SESIÓN NÚMERO UNO: ¿QUÉ SON LA INTELIGENCIA Y EL TALENTO?

Actividad “rompe hielo”. Juntos construimos una red. Duración: 40 minutos

El grupo se sienta en círculo. Cada padre debe presentarse con su nombre, su actividad, el nombre de su hijo talentoso, número de hijos y expectativas que tiene del programa para padres. Escribe su nombre en una etiqueta y se lo pega.

El primero toma la punta de un ovillo de lana y lo lanza a quien quiere que hable, sin soltar nunca la lana.

La idea es construir una tela que represente lo que se construirá conjuntamente en las sesiones de trabajo.

El educador toma nota de las expectativas de los padres, cuyo cumplimiento será evaluado en un grupo focal final.

Actividad Nº 1. Definición de inteligencia. Duración: 40 minutos

Dividir al grupo total en 4 grupos.

El guía fomenta al grupo total a realizar una “lluvia de ideas”, respecto de lo que ellos piensan que es la inteligencia y las va apuntando en el pizarrón. Expone los modelos de inteligencia de Renzulli, Sternberg y Gardner.

Insta a cada grupo a crear una definición de inteligencia, tomando en cuenta los aspectos que consideren más importantes.

Puesta en común: Cada grupo expone su definición, la apunta en un papel y la pega.

El guía rescata los puntos en común y se construye una definición general.

Actividad Nº 2. Definición de talento. Duración: 40 minutos.

Se reparten papeles entre los participantes con las etiquetas de “Precoz”, “Genio”, “Dotado”, “Talentoso” y “Superdotado”. Los asistentes se juntan en grupos que tengan la misma categoría.

El guía hace una breve exposición de las definiciones de cada término.

Cada grupo piensa en un ejemplo de una persona que demuestre las características del término que le tocó, justificando la elección.

Cada grupo nombra un orador quien expone su ejemplo.

En conjunto, y a partir de lo expuesto, el guía motivará la creación de una definición de lo que significa dotación y talento, a partir del modelo diferenciador de Gagné.

SESIÓN NÚMERO DOS: ¿CÓMO SON LOS NIÑOS DOTADOS?

Actividad “rompe hielo”. Conociendo al grupo. Duración: 40 minutos

El grupo se divide en grupos de 8 personas que a su vez se dividen en parejas.

Cada miembro de la pareja se presenta a su compañero con un animal que lo identifique resaltando sus características principales.

Por cada subgrupo de 8 personas, se hace una presentación cruzada en que el compañero lo presenta con su animal representativo y tres características.

Actividad Nº 1. De la dotación al talento. Duración: 50 minutos.

En grupos de 8 personas se reparte un caso de un niño dotado y de cómo, a partir del apoyo familiar y escolar, ha podido desarrollar su don.

Cada grupo de padres debe reconocer aquellos factores ambientales que han fomentado el desarrollo del talento en el niño.

Puesta en común: Cada grupo expone los factores ambientales que cree que han ayudado a su desarrollo.

En conjunto el grupo de padres discute sobre la importancia de los factores ambientales, reconociendo el importante papel que juega la familia.

Actividad Nº 2. “El Juicio”

Dividir al grupo total en grupos de 8 personas (los mismos del ejercicio anterior).

Repartir a cada grupo dos creencias frecuentemente asociadas a la alta habilidad.

Cada grupo se divide en dos subgrupos de cuatro personas. Un subgrupo será “defensor” y el otro “acusador”.

La idea es que cada subgrupo adopte un papel crítico ante la creencia que le tocó, que unos la defienden y los otros la rechacen. Es importante recordar que no es lo que ellos verdaderamente creen si no que están jugando un rol. Deben encontrar la mayor cantidad de argumentos que les lleva a defender o rechazar esa creencia.

Cada subgrupo comenta sus argumentos y los discute con el otro subgrupo. Luego se cambian los roles para la otra creencia y lo vuelven a jugar.

El grupo total apunta los principales argumentos de cada lado (defensa o rechazo), los más convincentes.

Puesta en común: Cada grupo expone las creencias que tuvieron que discutir y las dificultades que encontraron para defenderlo o rechazarlo, dado los argumentos “convincentes” utilizado por los subgrupos.

SESIÓN NÚMERO TRES: ¿PUEDEN PRESENTAR PROBLEMAS LOS NIÑOS DOTADOS?

Actividad “rompe hielo”. ¿Qué nos gusta? Duración: 40 minutos.

Cada persona escoge una foto, de un grupo de ellas, la que más le guste. Al anverso de cada foto habrá un número del 1 al 5 que servirá para designar los grupos de trabajo de la sesión.

Se conforman los grupos de trabajo y, en cada uno de ellos, los participantes cuentan la razón por la que escogió dicha foto.

El grupo pequeño expone al grupo total las características comunes que encontraron en ellos mismos.

Actividad Nº 1: Reconocimiento de vulnerabilidades. Duración: 50 minutos.

Dividir al grupo total en los mismos del ejercicio anterior.

Cada grupo elige un caso en el que se representa una dificultad específica del talento relativa a un área (emocional, intelectual, social, educación, etc.).

Los integrantes de cada grupo discuten el caso y hacen un listado de problemas que han observado en sus hijos.

Puesta en común: Cada grupo comenta sus conclusiones y expone en un papelógrafo el listado de dificultades en el que convergieron. El guía expone las dificultades comunes que el cuerpo teórico reconoce.

Actividad Nº 2: Estrategias de afrontamiento. Duración: 50 minutos.

El guía relee los listados de problemas y vulnerabilidades destacados por los padres y agrega los que no hayan salido en discusión grupal y que el cuerpo teórico reconoce.

Cada grupo discute el mismo caso que le tocó anteriormente ahora enfocándose en las estrategias de afrontamiento que cada padre o madre utilizaría ante el caso ficticio.

En grupo se comentan y discuten las mejores estrategias de afrontamiento, exponen los pro y contra de cada una y las apuntan en un papelógrafo.

Puesta en común: Cada grupo expone las mejores estrategias de afrontamiento y ayuda en el área que les tocó.

Se da un tiempo abierto para que todo el grupo comente y complemente con las estrategias que les han dado resultado con sus hijos en las distintas áreas.

SESIÓN NÚMERO CUATRO: ¿CÓMO SON LAS FAMILIAS DE LOS NIÑOS TALENTOSOS? Y ¿QUÉ VULNERABILIDADES PRESENTAN?

Actividad “rompe hielo”: ¿Qué nos une? Duración: 40 minutos.

El guía hace cuatro preguntas. Cada participante debe reunirse con las otras personas que prefieren contestar la misma pregunta que él, de este modo se conforma cuatro grupos, quienes responderán y comentarán sus experiencias.

Estos mismos grupos trabajarán a lo largo de la sesión:

- ¿Quién toca algún instrumento?
- ¿Quién participa en algún grupo?
- ¿Quién está leyendo un libro en este momento?
- ¿Quién tiene un sueño para cumplir?

Actividad Nº 1. Características de las familias dotadas. Duración: 50 minutos.

Cada grupo ya conformado (el grupo más grande se dividió en dos, por lo tanto, hubo 5 grupos de trabajo) elige un papel en que se expone una de las características diferenciales de las familias de los niños talentosos.

Cada grupo elabora un listado de situaciones que se den en su familia y que representen la característica elegida.

Puesta en común: Cada grupo comenta sus conclusiones al grupo total, y expone su grado de acuerdo con esa característica. El guía expone las características comúnmente asociadas a las familias de niños talentosos.

Actividad Nº 2. Reconocimiento de preocupaciones familiares relacionadas al talento y estrategias de abordaje. 50 minutos.

Cada participante responde un cuestionario de preocupaciones.

Los mismos grupos de cinco personas discuten sobre las preocupaciones más importantes que como familia presentan respecto a sus hijos de alta habilidad.

Construyen un listado de preocupaciones.

Seleccionan una de esas preocupaciones y proponen estrategias de abordaje

Puesta en común: Cada grupo expone sus preocupaciones y las estrategias de abordaje al grupo.

SESIÓN NÚMERO CINCO: MI HIJO A DEMÁS DE TALENTOSO ES O SERÁ ADOLESCENTE

Actividad “rompe hielo”. Cuando éramos adolescentes. 40 minutos.

El grupo se divide en grupos de cinco personas a las que se les insta a recordar su adolescencia a través de las siguientes preguntas:

- ¿Cómo era cuando adolescente?
- ¿Qué me gustaba?
- ¿Qué hacía?
- ¿Qué me molestaba?
- ¿Tenía amigos?
- ¿En quién confiaba?

Cada participante comenta sus experiencias con el grupo y construyen una caracterización de su propia adolescencia.

El guía hace un resumen de las características adolescentes respecto de los pensamientos, sentimientos y relaciones.

Actividad Nº 1. La adolescencia. Características y dificultades. 40 minutos.

El guía lee una historia que habla de un adolescente. En grupos de 5 personas (los mismos grupos anteriores) los padres deben identificar los pensamientos, sentimientos, y el tipo de relaciones presentes en el caso.

Los grupos discuten las principales situaciones difíciles que han enfrentado con sus hijos adolescentes, los apuntan en un papelógrafo.

Actividad Nº 2. Afrontamiento de los problemas del adolescente dotado. 60 minutos.

El guía expone las principales dificultades que el cuerpo teórico reconoce respecto de los adolescentes dotados: ajuste social, elección vocacional y género.

Cada integrante de cada grupo cuenta alguna experiencia específica problemática a la que se ha enfrentado con su hijo, ya sea de las discutidas en el ejercicio anterior o las nuevas.

En grupo eligen una dificultad y discuten las mejores estrategias de afrontamiento.

Puesta en común: Cada grupo expone las mejores estrategias.

Se da un tiempo abierto para que todo el grupo comente y complemente las mejores estrategias que les han dado resultado en caso de haber vivido las dificultades planteadas.

SESIÓN NÚMERO SEIS: SÍNTESIS Y APRENDIZAJE

Actividad Nº 1. Convivencia diaria con un niño dotado. 60 minutos.

Cada uno de los participantes escribe en un papel, una situación de convivencia con su hijo o hija dotada que alguna vez le haya causado algún problema o situación conflictiva o no haber sabido como abordarla. Todos los papeles se recolectan en una bolsa.

Los padres se dividen en grupos de cuatro personas. Cada grupo escogerá un papel de la bolsa y comentarán el caso. Deben preparar en conjunto soluciones o estrategias de abordaje para cada uno de los casos, los cuales serán compartidos en la puesta en común.

Puesta en común: Simulando un programa de televisión de consultas, cada subgrupo pasa a formar parte del “panel de expertos” quienes recibirán una llamada con el caso que han preparado. El grupo de expertos hace las preguntas que sean necesarias y entrega sus propuestas de abordaje, de manera que lleguen al padre o madre que escribió dicha situación. El resto de participantes, como público, puede aportar también con sus ideas.

Actividad Nº 2. Compartiendo nuestro aprendizaje. 60 minutos.

Cada participante es llamado a agradecer de alguna manera artística, original (por medio de un poema, de una canción, de un collage, una pintura, un dibujo, etc.) a alguno o algunos de sus compañeros participantes que sientan que les haya aportado a su aprendizaje o que alguna vez hayan dicho algo que les haya servido.

Actividad Nº 3. Convivencia Final. 60 minutos.

ANEXO N° 13

SUGERENCIAS DE LOS JUECES EXTERNOS A TRAVÉS DE CUESTIONARIOS⁵²

⁵² Para la transcripción de las opiniones de los jueces, se ha decidido respetar y transcribir fielmente cada una de ellas, tal y como fueron escritas.



Sugerencias de jueces externos

Juez Nº 1

Me parece muy interesante el programa que realiza la Universidad Católica para niños talentosos, y generar una instancia de encuentro para los padres de estos niños y niñas en un taller. Me parece sumamente necesario ya que deben ser muchas las interrogantes, preocupaciones y emociones asociadas a la paternidad y maternidad de estos menores.

Como sugerencia, creo que podría ser valioso que en la última sesión del taller, y a modo de cierre, se realizara ésta tanto con los padres como con los hijos, para intercambiar experiencias y para lograr un mayor conocimiento del grupo.

Como temática a trabajar dentro de las familias con niños talentosos (tal vez este tema sí fue abordado), me parece que sería bueno abordar qué sucede con los hermanos de estos niños y niñas que probablemente no sean tan talentosos como ellos, cómo abordar la situación como padres para no afectar en su autoestima, etc.

Juez Nº 2

El taller me pareció muy adecuado de acuerdo a los objetivos planteados. La metodología me pareció integradora y participativa. Los temas relevantes para el público al que está dirigido.

Juez Nº 3

Cuando se trabaja con conceptos quizás primero debería trabajarse con lo que piensan ellos, cómo lo entienden y lo definirían, ya que así da una idea de los prejuicios, o de qué tan cerca o lejos están de las definiciones que se pretenden entregar.

Supongo que cuando se entrega un caso para que los padres lo trabajen, naturalmente surgen sus propias experiencias. Quizás sería bueno explicitar lo en los objetivos de la sesión.

Juez Nº 4

Considero que sería bueno que hubiese más espacios en donde los padres puedan proponer inquietudes y de acuerdo a ello incrementar o no el número de sesiones.

Además pienso que sería bueno una actividad en la que se incluya las expectativas iniciales de estas sesiones y al final una puesta en común de dichas expectativas para evaluar entre todos si a aquellas se cumplieron o no. Te lo digo porque considero que son los mismos apoderados quienes deben evaluar sus necesidades y la profundidad de los temas para dar cuenta de la satisfacción, o no, de dichas necesidades.

Juez Nº 5

Sería bueno dejar más espacios abiertos, sin estructura preestablecida para que padres y madres puedan hacer sus preguntas en forma libre, y que se les responda específicamente su inquietud.

Juez Nº 6

Si bien me parece muy adecuada la metodología de taller, donde el énfasis está puesto en la participación activa y el compartir experiencias entre los padres, creo que las personas a cargo de realizar el taller deben ser muy activos en la integración de los distintos aportes de los padres y en profundizar en las temáticas tratadas.

Por otra parte, es importante dar la oportunidad para que los padres puedan manifestar que algunas de las características y/o dificultades que se reportan en la literatura pueden no corresponder a su realidad. Esto es sumamente importante, ya que gran parte de la información que se maneja respecto a las características de los niños talentosos proviene de estudios realizados en culturas diferentes a la nuestra.

Creo que hay que ser cauto con el supuesto de que las familias participantes, por el hecho de que sus hijos sean talentosos, enfrentarán situaciones y dificultades comunes. Es importante dar cabida a las particularidades de cada familia.

Respecto a las sesiones 3 y 4, considero que es mejor referirse a dificultades y no a problemas. Por ej. ¿Qué dificultades pueden presentarse en las familias que tienen un hijo con talento?

Juez Nº 7

Me gustaron muchas las actividades “rompehielos”

Mis comentarios a dos objetivos generales:

- Orientar el rol de las madres y padres de niños con alta habilidad académica, teniendo en cuenta sus características especiales y su etapa del ciclo vital. no sé si hablaría de “especiales”.... ¿Particulares?
- Proponer, en conjunto con el grupo de padres, las mejores estrategias de afrontamiento y abordaje en distintas situaciones y problemas comunes a las familias de niños con alta capacidad intelectual. ¿Quién define cuáles son las “mejores” estrategias? ¿no sería mejor hablar de “estrategias adecuadas”?)

Me imagino que finalmente las clases no fueron totalmente “prácticas”, ya que en todas las sesiones se trata un tema teórico (es decir, que ha sido abordado teóricamente y empíricamente), frente al cual el “experto” o especialista tiene algo que decir e informar al grupo (especialmente en las sesiones 1, 5 y al hablar de “factores ambientales”). Por ello me imagino que acabaste cada sesión con un “plenario final” de modo informal. Si no se hizo, creo que es un punto a incluir en futuras implementaciones, pues más allá del objetivo de compartir experiencias y aprender de otros (aprendizaje vicario), también es importante que este tipo de talleres tengan un rol formador e informativo,

Creo que el número de sesiones es muy adecuado, considerando que cada sesión dura 3 horas cronológicas, lo que disminuye las probabilidades de asistencia completa.

Juez Nº 8

No sé si se considera en alguna parte el tema de los hermanos de los niños con talento.

¿Podrían ser más sesiones? Me parece que la conversación puede dar para mucho.
¿Se crean redes sociales entre los padres?

Juez Nº 9

Quizás se podría dar algo de espacio entre una actividad y otra, como lluvia de ideas al comenzar una actividad, sacar conclusiones en grupos pequeños, etc. Siento que tres horas ininterrumpidas de taller puede ser algo desgastante.

Juez Nº 10

Sugiero cautelar la cantidad de integrantes por grupo, ya que, para que se cumplan los objetivos de los módulos es muy necesario que todos los padres tengan la oportunidad de manifestar sus comentarios, opiniones, consultas o propuestas.

Juez Nº 11

Temas: Me parecen adecuados y muy necesarios, pero creo que una de las grandes necesidades de los padres de niños con alta capacidad es tener estrategias para desarrollar a sus hijos y para relacionarse con la escuela. En cuanto a las relacionadas con sus hijos sí que se hace énfasis pero no sé si se esperaba que todas las saquen ellos, porque no se ven muchas en el manual. En cuanto a las de la escuela no veo casi ninguna y es un tema difícil de tratar. Me parece muy bien que se diera más énfasis al tema de la mujer de alta capacidad.

Actividades: Me parece que hay demasiadas actividades de integración y que podrían utilizarse más en desarrollar los temas. Las que se relacionan al desarrollo de los temas me parecen muy buenas. Me pareció genial la actividad de “El juicio”.

Metodología: Es muy creativo hacerlo a través de técnicas, pero me da curiosidad saber si participan tanto, porque generalmente participan algunos padres y eso no es beneficioso.

Tiempo: Algunas actividades me parecen muy largas, por otro lado hay sesiones en las que no entiendo como calculaste el tiempo, por ejemplo, en la última sólo hay 2 horas de sesión, ¿toman una hora de café? ¿Además de la convivencia?

Creo que sería bueno recomendarles algún libro base, no sé si el de Luz de Educar hijos inteligente, porque tendría que ser un libro que ellos puedan conseguir en Chile, pero si es bueno que tengan un buen libro base que tu recomiendes.

Algo que añadiría es que el genio, debido a la obra que tiene que haber producido no se puede determinar hasta dos generaciones después.

Algo que también me llama la atención es que no mencionas todos los tipos de discincronías de Terrasier, yo creo que deberías decir que sólo mencionarás algunas.

Juez N° 12

Me parece que intentas combinar la entrega de información con experiencias prácticas y eso es muy positivo.

Me parece que siempre existe una exposición de ideas. No me gusta cuando todo debe construirse. Creo que el guía debe tener un rol importante en presentar contenidos.

Me gusta la combinación de información y ejercicio más experiencial para que las personas aprendan. Las actividades rompehielos no me parecen demasiado relacionadas a los temas en todas las sesiones, es decir es primordial que sean rompehielos, pero me parece igualmente importantes que de algún modo se relacionen a lo que vendrá. Por ejemplo, así ocurre en la sesión en que hablas del ser adolescente.

Creo que la metodología se va volviendo algo rutinaria en la medida que siempre sigues el mismo orden. En todo caso, me parece que el mejor indicador son los resultados que obtuviste de la experiencia piloto que realizaste. Ahí debes haber apreciado en concreto qué actividades provocan más participación, etc.

Juez Nº 13

Los temas tratados son de gran relevancia. Me surge la duda eso sí, acerca del planteamiento del discurso que se utiliza, respecto a los “problemas” que tiene el niño y también las familias. Es un hecho que las familias y los niños presentan siempre características y situaciones individuales, pero percibo cierta inclinación por asumir que los problemas son la fuente o tema principal en el contenido de estos talleres.

La metodología utilizada para llevar a cabo las diferentes sesiones de trabajo la encuentro idealmente planificada, puesto que tanto las actividades de motivación como la estructura en lo que se refiere al contenido específico a tratar, se desarrollan de una manera muy acertada.

El tiempo es preciso evaluarlo en función de la experiencia de las sesiones realizadas. Por tanto, en base a ello, sugeriría la pertinencia de cambios.

Juez Nº 14

Creo que en este tipo de actividad es todos los participantes quieren parecer más inteligentes, asertivos y sensatos de lo que realmente son, por lo que sugeriría que las actividades fueran basadas más en lo que realmente han hecho en vez de lo que idealmente harían. También creo que debiera incluirse actividades con los niños, creo que hace falta ese tipo de retroalimentación.

Juez Nº 15

Creo que en general está bastante bien el taller, abarca temas que son importantes para los padres de estos niños y que, siento, la mayoría no maneja. Creo y en una posición muy personal, que a veces hacer todas las sesiones en base a actividades puede “intimidar” un poco a los padres, según mi experiencia no todos los padres son de los que participan activamente en las actividades por lo que podrían hacerse algunas sesiones en base a otro tipo de actividad, quizá algo más expositivo e manera de darles seguridad a esos padres.

En cuanto a los otros aspectos señalados (temas, metodología, tiempo, etc, e stoy de acuerdo en como fueron creados.

Juez Nº 16

En general, creo que es necesario aumentar el tiempo de exposición del guía, especialmente al finalizar los temas a modo de cierre y de mayor aporte teórico.

Juez Nº 17

Pondría cuidado en que las sesiones no quedaran abiertas únicamente a las opiniones de los participantes, sino que exista un cierre y un criterio unificador del guía.

Revisaría la variedad de actividades, en general las que son de contenido tienden a ser muy similares unas de otras, consistiendo en trabajo grupal entorno a la discusión de un tema. Podría intentarse mayor variedad metodológica.



ANEXO Nº 14

DIMENSIONES QUE CONFORMAN EL CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE NECESIDADES



Dimensión 1: Creencias generales sobre la alta habilidad

Nº	Afirmación
1	Sólo con un test de inteligencia es seguro decir si un niño es altamente dotado intelectualmente.
2	La alta habilidad en los niños se puede diagnosticar a edades muy tempranas.
3	Un cociente intelectual alto garantiza el éxito escolar y profesional.
4	Las personas intelectualmente más capaces tienen tendencia a la inestabilidad emocional.
5	Las personas con alta habilidad son más enfermizas.
6	Son personas más reflexivas, serias y tienen poco sentido del humor.
7	Es imposible estimular a un niño dotado si no hay recursos económicos en la familia.
8	Son los favoritos del profesor.
9	La estimulación intelectual es lo más importante en la educación de los niños dotados.
10	La escuela es más importante que la familia en la educación de los niños dotados.

Dimensión 2: Habilidades de búsqueda de información sobre la alta habilidad

Nº	Afirmación
11	Sé donde encontrar recursos e información sobre alta habilidad.
12	He asistido a conferencias, congresos o seminarios sobre alta capacidad.
13	He leído algún libro o artículo de revista sobre alta capacidad.

Dimensión 3: Percepción sobre necesidades del niño dotado y escuela

Nº	Afirmación
14	El colegio de mi hijo responde bien a las necesidades educativas de mi hijo.
15	El profesor de mi hijo responde bien a sus necesidades.

Dimensión 4: Habilidad en poner límites y permisos

Nº	Afirmación
16	Es difícil imponerle normas de conducta y límites a mi hijo dotado.
17	Mi hijo tiende a dominarme, y hacer siempre lo que él o ella dice.
39	Sé cómo dar permisos o poner límites para mi hijo.
40	Me cuesta manejar el tema de que mi hijo vaya o no a fiestas.

Dimensión 5: Dificultades para ayudar académicamente al niño dotado

Nº	Afirmación
18	No sé bien como ayudar al crecimiento intelectual de mi hijo.
19	Me siento confundido con las preguntas de mi hijo.
20	Sé como ayudar a mi hijo con sus tareas del colegio.
21	Mi hijo tiene tantos intereses que me resulta difícil guiarle.
22	Ser madre (o padre) de un niño de alta capacidad intelectual requiere de un gran esfuerzo.
23	Muchas veces siento que necesito apoyo para educar a mi hijo.

Dimensión 6: Necesidad de información sobre alta habilidad

Nº	Afirmación
24	Necesito información sobre el significado de la alta habilidad y sus posibles consecuencias para el niño y la familia.
25	Necesito saber más sobre la inteligencia.

Dimensión 7: Necesidad de herramientas para orientación vocacional del niño dotado

Nº	Afirmación
26	Necesito guía para orientar vocacionalmente a mi hijo.
32	Me preocupa que el colegio no cubra los intereses de mi hijo.
38	Me gustaría poder ayudar a la orientación vocacional de mi hijo.

Dimensión 8: Necesidad de herramientas en el tema adolescente

Nº	Afirmación
33	Quiero tener herramientas para aconsejar sobre las amistades a mi hijo.
34	Quisiera saber como hablar sobre las relaciones de pareja con mi hijo.
35	Me complica hablar de vida sexual con mi hijo.
36	El tema de las drogas me resulta difícil de conversar con mi hijo.
37	Me da la impresión que mi hija dotada está perdiendo sus talentos, o los esconde.

Dimensión 9: Preocupaciones generales sobre la alta habilidad

Nº	Afirmación
27	Me preocupa que mi hijo no sepa relacionarse con sus compañeros.
28	Me preocupa que mi hijo pueda fracasar en la escuela.
29	Me preocupa que mi hijo se interese por temas complicados como la vida y la muerte, el bien y el mal, el destino, etc.
30	Me preocupa que mi hijo pueda dejar de ser dotado.
31	Me preocupa que mi hijo no quiera demostrar sus talentos.

Tesis: Familias de niños con talento académico: una experiencia en Chile a través de escuela para padres.

Autor: Mirra Raglianti.

Director: Luis Fernando Vilchez Martin.

Palabras Claves:

Familia – Talento académico – Escuela de padres.

Resumen:

En el documento que expone mi tesis de doctorado en Psicología, se dan a conocer los resultados de un taller de información y formación destinado a padres y madres de niños con talento académico, quienes participan en un programa de desarrollo de talentos en Santiago de Chile.

Este taller se llevó a cabo bajo la forma de escuela para padres entre Noviembre y Diciembre del año 2005 y fue evaluado a corto y medio plazo por los participantes, por jueces externos a su desarrollo y por jueces expertos en temas de educación y de talento.

Se trató de una instancia que permitió responder a las carencias de información y formación de padres de niños con talento académico. Se utilizó un diseño de campo que, en las fases de planificación e implementación del programa, se basó en el marco de la investigación cualitativa. Para su fase de evaluación se utilizó metodología mixta, tanto del paradigma de la investigación cualitativa como cuantitativa.

Se llevó a cabo un estudio de diseño cuasi – experimental, con el fin de realizar una comparación de necesidades de formación e información percibidas en el grupo de padres que hubo participado en el taller y un grupo control. Para la evaluación del taller se utilizó técnicas cualitativas, como entrevistas grupales e individuales y la técnica Delphi.

El taller permitió una orientación y guía en el rol de padres de un niño o adolescente talentoso, así como proponer y discutir estrategias de afrontamiento y abordaje de distintas situaciones y problemas comunes a estas familias.